



**DANIELA LOUSÃ E  
CARVALHO**

**DINAMIZAÇÃO DE MÚSICA DO SÉCULO XXI NO  
ENSINO DE FLAUTA DE BISEL**



**DANIELA LOUSÃ E  
CARVALHO**

**DINAMIZAÇÃO DE MÚSICA DO SÉCULO XXI NO  
ENSINO DE FLAUTA DE BISEL**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Música para o Ensino Vocacional, realizada sob a orientação científica do Doutor Evgueni Zoudilkine, Professor Auxiliar do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro

Aos meus alunos

## **o júri**

presidente

Prof. Doutor Jorge Manuel de Castro Salgado Correia  
professor associado da Universidade de Aveiro

vogal-arguente principal

Prof. Doutor Alexandre Alberto da Silva Andrade  
Professor auxiliar do Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares do Instituto  
Piaget de Viseu

vogal-orientador

Prof. Doutor Evgueni Zoudilkine  
professor auxiliar da Universidade de Aveiro

## **agradecimentos**

O presente trabalho expõe a concretização de uma ideia com muitos anos, finalmente posta em prática, aferindo assim a sua pertinência. É com grande prazer que termino este propósito, não podendo deixar de agradecer aos que o tornaram possível.

Ao Carlos Firmino, pela sua vontade, empenho e flexibilidade perante tantos “condicionamentos”; sem as suas composições o projecto não teria acontecido.

À Direcção do Conservatório de Música de Aveiro que apoiou com entusiasmo a prossecução do projecto e criou as condições para que ele pudesse acontecer.

Aos alunos, que se mostraram motivados desde o início e mantiveram o empenho até ao final e aos seus encarregados de educação, que sempre se mostraram disponíveis e facilitaram toda a organização deste projecto extra-curricular.

Aos colegas que se disponibilizaram para incluir os seus alunos no projecto (Andrés, Paulo e Patrícia) e a todos os que despenderam do seu tempo para me auxiliar em algum momento.

Ao professor Pedro Couto Soares, pelo auxílio na exploração dos recursos contemporâneos na flauta e em questões relacionadas com este tema.

Ao Francisco Cardoso, pelos bons conselhos académicos.

Ao professor Daniel Schvets, cujas boas memórias das suas aulas inspiraram este projecto.

Por fim, ao professor Evgueni Zoudilkine, por uma orientação presente, pelo constante apoio, simplificando as dificuldades, traçando um rumo e estimulando a confiança nos momentos de insegurança.

**palavras-chave**

Música contemporânea, flauta de bisel, crianças, música de conjunto, composições pedagógicas, pedagogia do instrumento, compositores, educação musical

**resumo**

O presente trabalho descreve todo o processo de elaboração de um projecto para crianças de introdução à música do século XXI em classes de conjunto de flauta de bisel, a partir de composições pedagógicas originais de um compositor da escola. Engloba uma revisão bibliográfica de diferentes problemáticas que o projecto pretende abordar e o seu enquadramento no contexto da educação musical. As matérias originais passam pela descrição do trabalho prático realizado no âmbito escolar e sua posterior avaliação através da observação participante e entrevistas a todos os envolvidos.

**keywords**

Contemporary music, recorder, children, ensembles, pedagogical works, instrument pedagogy, composers, music education

**abstract**

The present work describes the all process of creating a project to introduce to children twenty-first century music in recorder ensembles, working with original pedagogical compositions written by a school composer. It revues an extended bibliography about several questions the work wants to approach and finds its place among the musical education context. Its original issues relate with describing all the work done with children at a music school followed by an evaluation of the results through direct observation and interviews to all whom were involved.





## ÍNDICE

ÍNDICE DE FIGURAS .....	x
Abreviaturas .....	xi
Introdução .....	1
Enquadramento Teórico .....	5
1. Questões Actuais da Estética Musical.....	5
2. A Formação de Públicos .....	11
3. Ensino e Aprendizagem Musical na Infância.....	14
4. Projectos de Dinamização da Música Contemporânea .....	18
5. A Flauta de Bisel no contexto da Música Contemporânea.....	27
6. A Importância da Música de Câmara .....	32
Metodologia .....	35
Organização do Trabalho e Prática Lectiva .....	37
1. Características Composicionais das obras.....	41
1.1 Trem .....	41
1.2 Metamorfoses .....	43
1.3 Sons e Gestos .....	44
2. Trabalho Conjunto sobre as Obras .....	48
2.1 Trem .....	49
2.2 Metamorfoses .....	54
2.3 Sons e Gestos .....	57
3. Planificação das aulas.....	61
3.1 Trem .....	61
3.2 Metamorfoses .....	62
3.3 Sons e Gestos .....	63
4. Descrição das aulas .....	65
4.1 Trem .....	65
4.2 Metamorfoses .....	71
4.3 Sons e Gestos .....	76
5. Apresentação Pública .....	81
Análise de Resultados .....	83
1. Da Perspectiva da Professora .....	83
2. Da Perspectiva do Compositor.....	86
3. Da Perspectiva dos Participantes.....	88
4. Da Perspectiva dos Não-participantes.....	94
5. Estudo de Caso.....	97

Conclusões .....	101
BIBLIOGRAFIA.....	107
ANEXOS.....	121

## ÍNDICE DE FIGURAS

Fig. 1 - Expressão vocal de persistência rítmica da peça Trem .....	42
Fig. 2 - Fagote e xilofone em alternância instrumental na peça Trem.....	42
Figura 3 - Recurso dórico da peça Trem (si-do-re-mi-fa#) [transp].....	42
Fig. 4 – Ex. de efeitos sonoros na peça Trem .....	43
Fig. 5 – Apresentação da componente sonora da peça Sons e Gestos – Momento 1 .....	45
Fig. 6 - Contraponto na peça Sons e Gestos.....	45
Fig. 7 - Momento 2 de Sons e Gestos.....	46
Fig. 8 – Ex. de continuidade e descontinuidade temporal na obra Sons e Gestos: Momento 3 .....	46
Fig. 9 - Duas acções em diálogo na peça Sons e Gestos.....	47
Fig. 10 - Componente vocal da peça Sons e Gestos .....	47
Fig. 11 – Ex. da 1ª versão da obra Trem .....	49
Fig. 12 – Ex. 1 da 1ª versão da obra Trem .....	50
Fig. 13 – Ex. 2 da 1ª versão da obra Trem .....	51
Fig. 14 – Ex. da 2ª versão da obra Trem .....	52
Fig. 15 – Ex. 2 da 2ª versão da obra Trem .....	52
Fig. 16 – Ex. 1 da versão final da obra Trem.....	53
Fig. 17 – Ex. 2 da versão final da obra Trem.....	54
Fig. 18 – Slide 11 da peça Metamorfoses.....	55
Fig. 19 – Slide 3 da peça Metamorfoses.....	56
Fig. 20 – Slide 8 da peça Metamorfoses.....	56
Fig. 21 – Ex. 1 da 1ª versão da notação da peça Sons e Gestos .....	57
Fig. 22 – Ex. 2 da 1ª versão da notação para a peça Sons e Gestos .....	58
Fig. 23 – Ex. 1 da notação gráfica escolhida para a peça Sons e Gestos .....	58
Fig. 24 – Ex. 2 da notação gráfica escolhida para a peça Sons e Gestos .....	58
Fig. 25 – Ex. 1 de estrutura gráfica da peça Sons e Gestos .....	59
Fig. 26 – Ex. 2 de estrutura gráfica para a peça Sons e Gestos .....	59
Fig. 27 – Ex. de um momento coral em notação convencional .....	60

## **ABREVIATURAS**

Capítulo – Cap.

Compasso – Cc.

Conferir – Cf.

Exemplo – Ex.

Figura – Fig.

Flauta – Fl.



## INTRODUÇÃO

Apesar do desenvolvimento que a sociedade ocidental conhece e das imensas possibilidades de fruição que a liberdade criativa dispõe perante um vasto público, a música contemporânea não conseguiu vingar na criação de um grupo de apreciadores mais alargado, ouvintes ou intérpretes.

Ao longo das últimas décadas, o ensino especializado da música manteve-se alheio às diferentes reformas que ocorreram no sector da educação ao longo das sucessivas governações. Os currículos e sistema de ensino dos conservatórios públicos (e de muitos privados) assentam na aprendizagem tradicional vocacionada para o repertório histórico específico do instrumento e para as aulas de música de câmara ou grandes classes de conjunto em agrupamentos convencionais (quartetos de cordas, coro, orquestra de sopros). A música escrita depois do século XX é abordada apenas no contexto histórico do instrumento, predominando o repertório da primeira metade deste século, envolvendo mais comumente obras com um grau de dificuldade médio ou elevado (e, portanto, só executadas por alunos mais avançados) que só surgem em níveis mais avançados de aprendizagem.

Os alunos das escolas de música do ensino vocacional, por vezes, só têm o primeiro contacto com a linguagem contemporânea nas aulas de Análise e Técnicas de Composição ou, mais raramente, em História da Música, sendo que para isso terão que ter prosseguido os estudos no ciclo Complementar. Nos primeiros graus o contacto com linguagem não-tonal e técnicas instrumentais não convencionais é reduzido ou nulo. É frequente encontrar alunos “seniores” que apenas tocam peças contemporâneas por obrigação académica e não mostram especial interesse em ouvir concertos que envolvam repertório actual.

Fora do ambiente institucional, vivemos a pós-modernidade com avidez: as novas tecnologias predominam e fazem parte do dia-a-dia de qualquer adulto ou criança; a estética *avant-garde* na moda, artes visuais e performativas estão na ordem do dia; a música popular rendeu-se à electrónica e a correntes minimalistas, com um público numeroso seguidor de cada nova corrente.

Inversamente, na música erudita, as últimas décadas empurraram a produção musical contemporânea para um reduto cada vez mais hermético, um circuito de criadores e

ouvintes quase sempre circunscrito e auto-sustentado. Alguns compositores, como Arvo Pärt ou John Taverner conseguiram ganhar alguma visibilidade e ganhar notoriedade presente pelas opções estéticas e formais das suas obras, chegando a um público mais alargado. No entanto, para a maioria dos criadores de música académica a sua visibilidade é cada vez mais circunscrita a festivais e eventos específicos, em circuitos muito fechados.

A música contemporânea - aqui entendida como música do presente, do momento que se vive, de compositores no activo - tem pouca visibilidade mesmo nos ambientes que deveriam ser os seus “naturais”, como as escolas de música.

Muitas das novas gerações de compositores acabam por se restringir à actividade de leccionação ou à criação de projectos pessoais próximos de estilos musicais mais consensuais.

A prática da música contemporânea pode e deve ser incluída nos currículos dos instrumentos e no projecto de escola mas a sua dinamização pode ter várias estratégias.

Não se pretende aqui lançar o debate sobre os diferentes factores que levam a este afastamento da composição actual. O interesse versa sobre o contributo que pode ser dado, num meio privilegiado como um conservatório nacional, para uma maior abertura à música erudita dos nossos dias.

Assim, a proposta deste projecto educativo surge no seguimento destas reflexões e alia-se ao desejo de incluir a flauta de bisel – instrumento muitas vezes subestimado e desconhecido ou associado exclusivamente à música antiga – na contribuição para alargar os horizontes estéticos do prazer de ouvir e interpretar música erudita.

Este projecto tem assim como fim último dinamizar a música contemporânea numa escola de música do ensino vocacional.

Parte da ideia de um trabalho conjunto entre a professora de instrumento e um compositor da escola, no qual serão criadas obras originais para diferentes classes de conjunto de flauta de bisel, combinadas ou não com outros instrumentos. As obras deverão simultaneamente utilizar os recursos contemporâneos do instrumento e a linguagem estético-musical do presente e cumprir requisitos pedagógicos exigentes: adequação à velocidade de aprendizagem e grau de conhecimentos de cada um dos alunos.

Pretende-se assim valorizar a actividade de composição em contexto escolar, criar repertório instrumental original para flauta de bisel e outros instrumentos em grupos de

música de câmara convencionais e/ou não convencionais e contribuir para a formação públicos de música do século XXI.

Procurou-se também dar maior relevância à flauta de bisel e fomentar a interdisciplinaridade (através da música de câmara) combinando as vertentes artística e pedagógica.

Acreditando que o contacto com a música contemporânea deve ser feito o mais cedo possível (na infância) o projecto foi concebido a pensar nos mais novos: Iniciações (6 a 10 anos) e/ou Básicos (até aos 13, 14 anos).

A proposta foi apresentada na escola onde lecciono, o Conservatório de Música de Aveiro de Calouste Gulbenkian e recebida com satisfação pela Direcção, que confirmou o seu apoio à prossecução do projecto.

Este documento apresenta a descrição e resultado do trabalho realizado ao longo do ano lectivo de 2010/2011, com o professor/compositor Carlos Firmino desde as ideias que presidiram à criação das obras e processo conjunto de composição pedagógica, passando pela descrição do trabalho nas aulas com os alunos e consequente apresentação pública até à avaliação da impressão que este processo e criações musicais deixaram quer em mim e nos alunos de flauta que acompanhei, quer naqueles que não tendo tido contacto com este projecto assistiram à estreia das obras.





## ENQUADRAMENTO TEÓRICO

*“Passados cem anos, os compositores contemporâneos de música clássica ou erudita desapareceram praticamente dos ecrãs dos radares da cultura dominante.”*

(Ross, 2009)

### 1. Questões Actuais da Estética Musical

O divórcio entre a música contemporânea académica e o público tem estado no centro dos debates das últimas décadas entre os que têm reflectido sobre as questões da estética musical contemporânea e da história da música numa perspectiva sociocultural.

Entre o século XIX e o início do século XX a arte foi progressivamente perdendo a sua função social, política ou social para se deter cada vez mais na sua função estética, a caminho da autonomia.

A beleza deixa de ser um denominador comum e o discurso musical concentra-se noutros aspectos: dá-se a emancipação da dissonância, a afirmação do dodecafonismo e o conseqüente declínio do belo (Garda, 2004).

Joseph Kerman (1985) diz que o século XX teve uma fase modernista na 1ª metade que contrariava os valores estéticos vigentes e uma 2ª fase, depois da 2ª guerra, em que há uma maior polarização de correntes e que já não se pauta apenas por renegar o que é passado. Até aos anos 50/60 do século passado, a corrente modernista (em que se inclui Luciano Berio, Luigi Nono ou Pierre Boulez) acreditava que a música *avant-garde* do presente seria a música universal do futuro, confiando na “pureza” e valor estético da “criação” inspirada em modelos formais (Nattiez, 2003a).

O termo “modernidade” passou a ser utilizado com frequência, associado ao que pertence ou convém ao tempo presente, por oposição ao passado (Olivier, 2003).

A partir de 70, a aspiração ao “belo” afirma-se novamente e surge entre a pluralidade de correntes, as que retornam à simplicidade, ao neo-romantismo e à neo-tonalidade (Garda, 2004). Para os pensadores franceses este regresso ao belo simboliza um “objecto de amor” que Roland Barthes, segundo Garda (2004) traduz como uma “sedução sonora” através da

qual a música se transforma no “discurso amoroso e metafórico de um potencial do passado, exterior à massificação dos gostos.” (Garda, 2004 p. 667).

O modernismo não resultou num consenso e os compositores continuaram a procurar novas maneiras de o construir (Kerman, 1985). Quando esta arte se tornou passado, integrou-se o termo “contemporâneo”, para designar “uma música que renegava totalmente o passado e procura novas vozes criativas e até – ó ironia – portadoras do futuro” (Olivier, 2003 p. 1338).

Para Berger, a modernidade construiu-se sobre dois pilares: autonomia e subjectividade, ambas indissociáveis da abstracção. A arte torna-se desligada da sua função e de todo o seu contexto e assume a sua individualidade (Berger, 2000).

Para Olivier, o termo “pós-modernismo” traduz o impasse da terminologia perante a música do presente (Olivier, 2003) que desviou o mundo da arte da bipolaridade para a pluralidade de formas e estilos que competem entre si por uma afirmação (Baroni, 2003a; Berger, 2000).

O pós-modernismo dos anos 70 e 80 mostra o seu cepticismo em relação ao futuro e privilegia a percepção do ouvinte, o prazer e a mistura de géneros, valorizando todos os estilos de música, desde que estes satisfaçam o auditor (Berger, 2000).

Kerman (1985) sustenta que a teoria de uma era reflecte as suas questões musicais – “é um espelho da vida intelectual do nosso tempo” (Kerman, 1985 p.109) - e que a música do século XX tem um conjunto de elementos mais complexo do que toda a música anterior. No entanto, as “teorias da forma” que dominaram durante algum tempo (análise de mecanismos, elementos estruturais, forma) ignoraram alguns factores que são também eles determinantes para a continuidade e coerência musical – o contexto: histórico, cultural, social.

Meyer, menos elitista na sua abordagem estética musical (e até acusado de “populismo”), como o descreve Kerman, defende que música tem que ser compreendida também em termos das respostas que proporciona e do mecanismo psicológico que as determina: um evento musical implica outros e a emoção e significado surgem quando as expectativas aprendidas do ouvinte são preenchidas ou frustradas. Ou seja, Meyer defende uma teoria do valor musical – a corrente “expressionista” - orientada para o receptor e não para o estímulo, para o ouvinte e não para o compositor (Kerman, 1985; Abeles, 1994). Para Nattiez (2003b), Meyer estava já um passo à frente da corrente dominante, fazendo com

que as suas ideias fossem pouco compreendidas à época mas predizendo a situação que viveram os anos 90, antecipando uma convivência entre diferentes estilos contemporâneos e a coexistência de estilos do passado.

Ao contrário das outras artes, que apesar de gravitarem em torno da criatividade e autonomia do autor e sejam muitas vezes difíceis de entender enchem espaços de exposição, salas de cinema e salas de teatro, a música “passou por aquilo que se pode descrever por uma queda de grande altura” (Ross, 2009 p.512). Enquanto cineastas e artistas plásticos são venerados e as suas obras valem milhões, o mercado discográfico de música contemporânea académica é residual e pouco significativo (Nattiez, 2003a) e os compositores deixaram de ser alvo de atenção e expectativa de um numeroso público (Ross, 2009). A música, enquanto arte, tem que competir numa cultura que é predominantemente visual (Jorgensen, 2003).

Os diferentes estilos – do minimalismo a adaptações pop e rock - competem entre si sem que haja uma supremacia de nenhuma delas tornando “difícil fazer uma avaliação significativa da composição no segundo *fin de siècle*”(Ross, 2009 p. 513). A diferenciação da oferta musical é mais divergente do que nas outras artes (Menger, 2003).

Ao contrário de Berger (2000) e Nattiez (2003a), Ross (2009) acha que o termo pós-modernismo é equívoco já na sua origem pois “o modernismo enquanto vanguarda unificada nunca existiu”(Ross, 2009 p. 513).

Ross consegue também ter uma perspectiva mais optimista dos tempos presentes e aponta compositores como Arvo Pärt, Steve Reich ou Elliot Carter que enchem salas com as suas obras.

Reconhece-se presentemente como é difícil a actividade de compositor. A maioria vive das aulas de composição que lecciona e prepara futuros compositores que terão o mesmo destino.

A música contemporânea precisa de se reinventar junto dos públicos e a tríade compositor-intérprete-público em conjunto com as instituições ligadas a esta arte têm que estabelecer novas relações para que a música do presente reencontre o seu lugar na sociedade. Mudou não só o comportamento do compositor como o dos públicos e o espaço de escolha de ambos “modifica-se continuamente, o que confere às decisões estéticas dos primeiros bem como às avaliações dos segundos propriedades e significados essencialmente em mudança” (Menger, 2003 p.1184).

Nattiez reflecte sobre o “ser” da música e o seu significado enquanto fenómeno sonoro na perspectiva do século XX. No século XIX, Hanslick descreveu a música como forma em movimento que se refere apenas a ideias musicais. Varése, Boulez e Stravinsky reafirmaram este conceito formalista: “a música não vai para além dela mesma” (Nattiez, 2003a p. 51). Murray Schaffer entende a música contemporânea de uma perspectiva “acústica ecológica”, em que se som e ruído se fundem na mesma audição, construindo uma paisagem sonora como uma combinação dificilmente qualificável. Para o compositor, as premissas de avaliação da música contemporânea são as mesmas da música do passado: “suscitará prazer, dor e controvérsia” e não sendo um bem essencial à sobrevivência humana “ninguém poderá demonstrar que ela é boa ou má, verdadeira ou falsa” (Schaffer, 2003 p.1201)

O pós-modernismo e a pluralidade de expressões, no entanto, possibilitaram ao ouvinte um contacto com todo o tipo de música extra-europeia criada em contextos totalmente diferentes. A partir dos anos 80 a música deixa de ser entendida no seu reduto isolado e é novamente compreendida através da história e da cultura (Nattiez, 2003a).

Desde 1983 que no Canadá se realiza o Festival de “Música Actual”, termo que foi anos mais tarde apropriado pela escola anglo-saxónica para designar uma prática musical que se opõe à “música contemporânea”, atribuída a toda aquela que é fruto do serialismo, da escola de Darmstad e dos seus sucessores, uma estética em ruptura com o público, segundo Olivier (2003). Esta “música actual” tornou-se mais associada à corrente norte-americana por ser a que mais cedo iniciou uma via musical alternativa não só para fazer frente à massificação do consumo musical mas também por sentir que as instituições ligadas à criação musical eram fechadas sobre si distanciadas dos públicos (Olivier, 2003). Esta postura de *performers* que são simultaneamente compositores e improvisadores formam uma linha de criação alternativa à música erudita institucionalizada, cultivando a mistura de géneros (Olivier, 2003). A estética eclética conquista mais facilmente vários públicos, segundo o autor, especializados ou não. Juntamente com a “música nova”, associada a todos os compositores estruturalistas – John Adams, Andriessen, David Lang – (acusada por uns com uma estética agradável ao ouvido, quase comercial), vai buscar influências ao *rock* e à música contemporânea da 2ª metade do século XX (Olivier, 2003).

Para Menger, estes circuitos especializados “criaram nichos, no sentido ecológico do termo, onde os compositores produzem e são tocados, estando relativamente livres para

experimental...” e menos sujeitos às leis do mercado (Menger, 2003 p.1176). Estabelece-se uma separação entre orquestras e *ensembles* que difundem o repertório tradicional clássico e pré-clássico e os *ensembles* que circulam entre festivais especializados de música contemporânea.

Baroni (2003a) defende que a *avant-garde* musical não aproveitou os momentos de mudança e de troca com os públicos potenciais, permanecendo isolada como se o mundo que a integrava não tivesse mudado. Nos últimos tempos tem sido feito um esforço para reconectar a música que o autor diz assentar num processo de redenção do músico que compreende e se identifica com o afastamento do público. O compositor entende então que a solução é criar uma linguagem mais acessível. Baroni critica esta perspectiva entendendo que a linguagem permanece sempre dentro de uma tradição cultural, com os mesmos pressupostos ideológicos (neste caso, ocidentais). Para Baroni, são estes pressupostos que têm que ser diluídos. “Se o músico se interessa pela experimentação, ele deve alargar o seu campo experimental”(Baroni, 2003a p.108) e, assim sendo, deve ir para além da linguagem.

Baroni sugere: eliminar a ideia de um génio criador que compõe para a história mas não para o público de hoje; ir para além da ideia ultrapassada de que a arte deve criticar o mundo burguês ocidental; construir uma comunicação com as massas, que são hoje um universo diferenciado que vai muito para além das fronteiras de um país. “O público da nossa época está habituado a aceitar tudo... A única coisa que o público da música não aceita não é a contestação mas sim o aborrecimento”(Baroni, 2003a p.109)

Por outro lado, e paradoxalmente, apesar do desejo de ruptura com o passado predominante na produção académica contemporânea, nunca as obras musicais clássicas tiveram tanto público como hoje, sendo umas das maiores concorrentes da música dos nossos dias (Menger, 2003).

Tal como Baroni, também Berger crê que toda a arte deve (re)encontrar a sua função cultural, encontrar um lugar que só por ela pode ser preenchido: ela deve provar que é insubstituível (Berger, 2000).

Enquanto a música popular é seguida por audiências massivas, a música académica ainda não tem um público consistente. A paixão ou escândalo que uma nova obra suscitava durante o século XIX, foi esmorecendo na primeira metade do século XX e tornou-se

quase rara na segunda década. O valor de uma obra musical (académica) é agora mais incerto (Menger, 2003).

Para todos estes autores, o conceito de valor estético está em crise: ele já não é indiscutível. A multiplicidade de tendências fez com que se tornasse vago distinguir entre arte “maior” e arte “menor”. Baroni, conclui então que a ideia de autonomia estética da arte teve o seu fim e ela deve regressar à sua condição original: “objecto cultural entre outros de natureza expressiva”(Baroni, 2003b p.1148).

A ideia que preside é a de recolocar a arte musical no interior da sociedade e não à sua margem. Assim, caberá aos artistas e às suas instituições levarem o projecto de redescoberta identitária da arte avante. No campo musical, as escolas de música são locais privilegiados para abrir novos espaços de comunicação entre a obra e o ouvinte.

## **2. A Formação de Públicos**

É sabido que os nossos gostos se desenvolvem socialmente e em torno da familiaridade com as referências que nos são apresentadas. A familiaridade com a música tonal que o mundo ocidental conhece será entendida com estranheza noutras culturas, ainda que estas fronteiras estejam cada vez mais diluídas.

Na verdade, até ao século XIX, toda a música ouvida em apresentações públicas era contemporânea e só durante o século XX, entre a dissociação entre criação musical e público é que se começou a reflectir sobre as questões relacionadas com o comportamento dos ouvintes (Menger, 2003).

O valor de uma obra de arte aumenta consoante o número dos que confirmam a estimativa inicial, o que quer dizer que esta construção é feita a partir de considerações dos indivíduos, ou seja, escolhas e preferências definidas pela sua formação. Assim sendo, a formação de públicos tem um papel pedagógico essencial para valorizar a arte contemporânea, nomeadamente a música, através do financiamento de programas audiovisuais, festivais e acções de sensibilização e iniciação à “nova música” nas escolas e universidades (Menger, 2003).

“As características do público da música erudita contemporânea reúne as contidas nos públicos amadores de todas as formas de arte contemporânea e certos traços mais específicos que estão ligados à inscrição da música contemporânea neste espaço de concorrência triangular [exploração do repertório do passado, difusão restrita da música contemporânea, concorrência com a música popular]” (Menger, 2003). Para o autor, o gosto pela música contemporânea surge, com um carácter duradouro, nos que têm um conhecimento aprofundado no campo musical e que podem transferir os seus conhecimentos e valores, adquiridos na formação profissional e académica. Apesar do grupo de ouvintes deste tipo de música ser mais alargado, esta faixa corresponde a um grupo mais susceptível a julgamentos emocionais rápidos e flutuantes, rapidamente atraídos pela novidade e facilmente desinteressados pela mesma (Menger, 2003).

Por outro lado, alguns estudos concluem também que o público mais assíduo das correntes modernas é mais jovem e mais educado que o dos restantes géneros (Menger, 2003).

Em 1978, Michael Mark, professor de música universitário, refere o EUA como o exemplo de uma nação de ouvintes fruto do ensino escolar do século XIX (toda a gente cantava na

escola), da participação musical generalizada. As digressões de músicos europeus que então se iniciaram pelo continente americano fizeram subir os standards de performance no país e a participação dos ouvintes passou a ser mais passiva. Assim, o empenho que venha a ser posto na qualidade da performance das escolas é importante na formação dos futuros ouvintes (ex-performers) (Mark, 1978).

Por oposição às correntes deterministas que entendem o divórcio do público com a música contemporânea se deve exclusivamente à falta de formação/educação dos públicos (limitando a sua apreciação aos que detém conhecimentos musicais para as apreciar), como as de Bordieu e Adorno, Menger prefere uma abordagem ecológica da resistência à inovação musical (Menger, 2003). O autor atribui grande parte desta resistência à predominância (ocidental) de um clima sonoro tonal, que condiciona a generalidade do público (Menger, 2003).

Alguns estudos referem que nas crianças o entendimento de tonalidade/atonalidade associadas a sensações auditivas de “agradável” ou “desagradável” só se desenvolvem a partir dos 6 anos, estabilizando a partir dos 11/12 e que os gostos musicais se formam na adolescência. Na infância, estes são ditados pelas mesmas referências dos adultos e com pouco sentido discriminatório (Gembris, 2006). Se tivermos em conta este dado ou se, simplesmente, entendermos que durante a infância a criança pode ser mais receptiva e permeável a diferentes estímulos auditivos, os alunos de iniciação e graus iniciais poderão ser um elemento-chave na construção de, se não novos instrumentistas, novos públicos para a música contemporânea.

Costes defende que adoptar estratégias educacionais que incluam a música contemporânea ajuda a que os alunos descubram os seus interesses. Deste modo exploram não só o seu potencial mas enriquecem o seu património cultural e a capacidade de apreciar a arte do seu tempo. “Quando nós falhamos a ajudar os alunos a construírem uma relação com a música contemporânea, contribuímos para a contínua fragmentação da nova e antiga música, surgindo o fracasso de ligar os séculos XX e XXI ao seu passado histórico. Para que a música contemporânea tenha significado é necessário perceber que ela é uma continuação dos desenvolvimentos estilísticos do passado e que estes evoluem e transformam-se. É preciso compreender o contexto histórico, senão o fosso entre os dois tipos de música é demasiado grande” (Costes, 2005 p.50).



Os alunos de hoje são o público do futuro e as aulas de música são um espaço privilegiado para formar as próximas gerações em termos de alargamento dos horizontes estéticos e valorização artística e cultural: “a maioria destas crianças (que têm uma iniciação musical) não se vai tornar músico profissional mas enquanto apreciadores de música e contribuintes, um dia ser-lhes-á perguntado se vale a pena pagar pela arte. O seu gosto musical pode ser influenciado pelas experiências com um compositor ou estudante de composição” (Colgrass, 2004 p.23).

Os alunos de uma escola de música terão um peso ainda maior nesta caracterização dos futuros públicos. Eles farão parte do chamado “público intermédio” (mais imediato) que engloba diversos indivíduos ligados profissionalmente à área musical (compositores, críticos, professores de música, estudantes...) e que são os primeiros receptores da produção especializada de música contemporânea, pois deverão ser os mais interessados no que é feito mais recentemente (Menger, 2003).

Jorgensen (2003) defende que a audição performativa, ou seja, a que é praticada pelo músico-intérprete, é um meio para formar públicos, porque estes *performers* (amadores ou não) são mais capazes de criar empatia com a performance de um terceiro e estarão mais aptos para serem ouvintes consistentes do que aqueles que mesmo tendo alguma formação, foram apenas ouvintes. A audição passa também a estar ligada à experiência de dar e receber música (Jorgensen, 2003 p.124).

### **3. Ensino e Aprendizagem Musical na Infância**

Uma das críticas à pedagogia musical das décadas recentes (Kodály, Orff, Dalcroze) é a valorização primária da percepção e motricidade musicais em detrimento da dimensão criativa da experiência musical (Deriu, 2003). As novas correntes detêm-se agora sobre a relação dos sujeitos com a experiência musical, “sobre a valorização dos aspectos criativos característicos de toda a linguagem expressiva, e portanto da música, sobre o confronto com os repertórios de hoje e sobre a descoberta do que a música pode trazer à definição de uma identidade pessoal”(Deriu, 2003 p.855).

Assim sendo, a aprendizagem musical deverá estar relacionada com a cultura musical actual e o repertório contemporâneo. Para pedagogos recentes, a competência musical (geral) define-se através da compreensão – interna e no contexto cultural – do elemento musical e da produção – execução e invenção/criação (Deriu, 2003).

A mesma autora defende que a “paisagem sonora contemporânea” tem três novos elementos: a multiplicação de repertórios, a diversidade dos modos de abordagem e performance e o papel que a música tem no consumo massificado e na construção da identidade dos jovens (Deriu, 2003). Nesta perspectiva, uma educação musical assente apenas no repertório clássico tradicional não acompanha as novas construções socioculturais e, portanto, identitárias.

A partir de meados de 50, os EUA dão uma atenção especial à pesquisa sobre a criatividade que se estende à pedagogia musical, à importância que as actividades ligadas à invenção têm no processo de aprendizagem. Estas premissas pedagógicas relacionadas com a criatividade aproximaram-se, durante a década de 60, às experiências da música contemporânea e aos seus materiais sonoros (por exemplo, Edgar Willems). Para além das actividades de escuta e discriminação de sons e ruídos, o final da década trouxe a exploração sonora – tímbrica e técnica - da voz e dos instrumentos. Para muitos pedagogos, este novo contacto com o instrumento, liberto da leitura rítmico-melódica convencional e da linguagem tonal, é pedagogicamente estimulante e potenciador do desenvolvimento musical. “Os comportamentos não convencionais e as “descobertas” originais são encorajadas e descobrem-se afinidades profundas entre as produções infantis e o processo criador da música contemporânea” (Deriu, 2003 p. 858).

Pedagogos e compositores como Delalande, Murray-Schaffer ou Paynter, durante a década de 70 observaram a capacidade criativa das crianças e detiveram-se sobre a exploração

sonora vocal e instrumental, a representação musical gráfica ou a improvisação. (Deriu, 2003).

Para Rosalba Deriu, esta aproximação da pedagogia musical à música contemporânea manifestou-se também na invenção de novas partituras (diferentes das convencionais), na reflexão sobre o processo criativo, por exemplo sobre a organização dos materiais sonoros (trabalho de Keller), sobre a pesquisa de mecanismos de construção elementares (trabalho de Boris Porena), no entendimento da experimentação como base do entendimento de qualquer linguagem musical (Paynter) ou na atribuição de um traço extra-musical à actividade criativa, como uma actividade quotidiana ou um movimento (experiência didáctica de Meyer-Denkmann) (Deriu, 2003).

Deriu (2003) entende também que as premissas de Orff e Kodály em relação aos repertórios a serem utilizados na educação musical devem ser reformuladas à luz da contemporaneidade. Assim, se estes pedagogos defendem que o repertório inicial deve ser familiar, gratificante e imediato, a maioria do repertório tradicional infantil e popular está hoje distanciado da realidade cultural ocidental.

Ainda que pensados originalmente para aulas de conjunto, há muitos métodos instrumentais para Iniciações baseados neste repertório: métrica regular, canções infantis simples e com pouca diversificação como os métodos para flauta de bisel de Pierre van Hauwe, por exemplo. A partir de 90, na Holanda e Alemanha, surgem alternativas a estas orientações e surgem manuais de iniciação à flauta que desde o início abordam diferentes géneros musicais, ritmos variados e notações não convencionais, podendo a um dueto barroco suceder uma peça contemporânea gráfica a solo e uma dança do Perú.

Os estudos a partir da década de 70 põem em evidência a natureza comunicativa da música, a relação semântica e o pensamento simbólico na aprendizagem musical infantil. Os anos 80 voltam-se para as questões da identidade musical, para as questões emotivas e emocionais, para a música com experiência humana que constitui um traço identitário que se relaciona com o sistema de valores do indivíduo. É nesse sentido que a escola, e neste caso a escola de música, tem um papel fundamental na construção destes traços, na formação das escolhas e dos gostos que crianças e jovens fazem numa determinada cultura, formando a sua identidade musical (Deriu, 2003). Esta consciência ou, como lhe chama Gino Stefani (em Deriu, 2003) “competência musical”, pode passar pela consciência das capacidades auditivas, extensão da memória rítmico-melódica, processo para

reconhecimento de elementos constitutivos da música. A aprendizagem, segundo os estudiosos, será tão mais profunda e duradoura quanto maior for a reflexão dos alunos sobre as suas próprias capacidades (Deriu, 2003). O que pode, diria, ter um bom exemplo num processo de aprendizagem de uma obra contemporânea, que confronta os alunos com outro tipo de questões e expectativas auditivas e interpretativas e acerca da sua performance.

O conceito de Delalande de “conduta musical” (em Deriu, 2003) reforça a ideia da importância da experiência da música contemporânea. Estes comportamentos musicais, seja ouvir ou tocar, são fruto de uma motivação e faz com que os alunos tomem consciência do seu modo de apropriação da música, descobrindo aspectos musicais e extra-musicais que os individualizam no modo como se relacionam com a música. Este reconhecimento identitário não deve no entanto ser passivo, deve gerar questões e interrogações que poderão construir os gostos/sistema de valores com maior solidez (Deriu, 2003).

Para David Elliot (Elliot, 1995) é necessário ensinar de acordo com o valor e a natureza da música, ligado não só à estética mas essencialmente à criação e performance musicais. Para esta aprendizagem completa, o professor deverá ser o mentor da aprendizagem pois é ele que os educa como músicos reflexivos, que coloca desafios na sua aprendizagem e influencia o seu pensamento musical (Elliot, 1995). Portanto, a escolha e abordagem de determinado repertório serão determinantes na educação crítica dos alunos, ao mesmo tempo que a performance influenciará também a sua capacidade auditiva no futuro (ibidem).

Para que isto possa ser posto em prática nas escolas de música, é necessário que haja uma vontade de contrariar os cânones que determinam a selecção do repertório ao longo dos primeiros anos de aprendizagem musical. A maioria das obras escolhidas é de compositores ocidentais anteriores ao século XX, excepto em áreas instrumentais que também têm uma história recente, como o saxofone ou a percussão. Para Abeles, Hoffer & Klotman, um curso não pode parar em música escrita há 50 ou 100 anos atrás (Abeles et. al., 1994). Jorgensen (2003) adverte para os “cânones dos professores”, ou seja, o repertório que cada professor tem já pensado e que considera essencial. Poucas vezes as obras contemporâneas estarão na lista dos indispensáveis, especialmente se estivermos a falar de níveis básicos ou de iniciação, e o repertório parece estar sempre a “olhar para

trás”. Aos professores compete também procurar e encomendar repertório novo, obras recentes, novos compositores; é a oportunidade que os professores têm de expandir o repertório dos alunos e construir os seus gostos musicais: “Como professores nós precisamos de estar à procura desta música contemporânea cativante para partilhar com os estudantes” (Jorgensen, 2003 p. 175).

#### 4. Projectos de Dinamização da Música Contemporânea

A tentativa de inclusão da música contemporânea no ensino formal, generalista ou vocacional não é nova. Na segunda metade do século XX, a compreensão mais profunda da criatividade e experimentação da criança e as liberdades de escrita musical, levaram a que vários músicos e pedagogos criassem projectos alternativos nas escolas. A maioria versou sobre actividades de composição e/ou improvisação muitas vezes com alunos que não aprendiam nenhum instrumento (Bessom, Tatarunis, & Forcucci, 1980; Deriu, 2003; Paynter, 2000) explorando elementos sonoros não convencionais da linguagem musical.

No caso dos EUA, pioneiros na criação de projectos de música contemporânea, o trabalho desenvolvido a partir dos finais de 50 envolveu alunos instrumentistas ainda que, mais uma vez, pertencentes a escolas do ensino genérico e não a escolas de música.

O *Contemporary Music Project* (CMP), financiado pela Fundação Ford, vigorou entre 1957 e 1973. O ponto de partida foi precisamente a observação do lugar da arte no panorama nacional. A proposta do compositor Norman Dello Joio levou a que a Fundação concordasse em criar condições para que jovens compositores escrevessem para grupos específicos cujas aptidões eles conheceriam *in loco* e que poderiam assistir à experiência de partilha da criação musical (Joio & Werner, 2004).

Joio sugeriu a união entre compositores e a escola pública, observando que não só o trabalho destes profissionais da música era precário como as escolas tinham coros, bandas e orquestras onde os alunos poderiam ser expostos à música do seu tempo e expandir interesse num novo repertório. Um compositor colocado “ao serviço da escola” poderia colmatar estas necessidades. Para além destes benefícios mútuos, a comunidade seria também sensibilizada para a consciência de que o compositor pertence ao presente, está vivo, trabalha e cria na contemporaneidade. O projecto beneficiaria os compositores, que tinham a garantia de que a sua música seria ouvida e tocada, a escola, que teria repertório novo à medida dos alunos, e os alunos, que desenvolveriam o respeito e apreciação pela música do seu tempo (Mark, 1986).

O *Young Composers Project* (YCP) (iniciado em 1957) começou por ser um projecto-piloto mas durou 10 anos, durante os quais foi financiada a residência artística de uma série de jovens compositores em escolas públicas de todo o país. Os compositores fizeram parte das actividades da escola e para além de comporem, conduziram ensaios e actuações e reescreveram as obras quando necessário (Joio & Werner, 2004; Chosksy, 1986). O

objectivo do programa era dar incentivo aos novos compositores, enriquecer a vida musical das comunidades e expandir o repertório da escola de música (Joio & Werner, 2004) e os seus objectivos foram atingidos com sucesso.

Ainda no início de 60, Dello Joio já defendia ideias debatidas pelos autores de hoje acerca do valor da música. Para o compositor, o conceito de “bom” nas arte assume diferentes funções e não tem que ser igual para todos os receptores: “bom” pode ser benéfico, útil, desejável, agradável, construtivo ou saudável. “Boa música é aquela que em qualquer forma ou estilo preenche o seu propósito e realiza ao máximo o potencial da sua ideia original”(Joio & Werner, 2004 p. 9). Os professores devem decidir não o que é bom mas o que é melhor para a função pretendida. Se a nossa função é educar ouvintes e intérpretes então não se deve fugir à música da era a que pertence o aluno.

Um dos compositores participantes no projecto refere a importância do aluno se confrontar com música de compositores vivos, permitindo à criança uma reacção mais espontânea e menos condicionada pelas estruturas formais e continuamente estudadas da música não contemporânea. Para além de inúmeras e diferentes obras terem sido compostas, o aluno aprende também que “a música é uma arte contínua e não passiva...e que a nova música pode diferir no vocabulário mas fala com a mesma autoridade e inteligibilidade que a mais antiga”(ibidem p.10).

Os benefícios que o mesmo vê neste projecto, enquadram-se perfeitamente nos que aqui se pretendem: “Em primeiro lugar, um corpo considerável de literatura musical terá sido criado especificamente para jovens músicos e baptizada em ensaios e performances. Inúmeros estudantes terão tido contacto com nova música que não se compraz e tê-la-ão achado agradável e estimulante e não arbitrária e ofensiva. É concebível que...possa surgir um novo acordo entre o compositor e o público, alimentado pelo reconhecimento e respeito mútuo. O estreitar do fosso está bastante atrasado.” (ibidem)

Aqui realçam-se alguns aspectos de relevância para este trabalho: a importância do músico como “educador”, independentemente do seu lugar (palco, composição, sala de aula) que vem ao encontro das ideias anteriores de recolocação social da música; a questão da selecção de repertório para aula de música, que pode ser “a tarefa mais importante do professor antes da aula” (Apfelstadt, 2000 p.20) pois trazemos aquilo em que acreditamos, o que esteticamente achamos agradável (Joio & Werner, 2004).

Um outro aspecto realçado no Projecto é o ambiente artístico-educacional criado, pois ambas as dimensões estavam envolvidas no processo musical: o compositor podia actuar em partes do processo que normalmente não estão ao seu alcance e recuperar o papel de educador do qual se demitiu; o professor tinha responsabilidades como músico, instrutor e guia. Os estudantes pela primeira vez tinham voz activa na composição durante os ensaios. Também os empreendedores do projecto estão conscientes de que nem todas as obras serão consideradas de “arte” mas o seu valor estará em aproximar músicos e público (ibidem).

Robert Washburn, outro compositor residente, defende que o programa atingiu os seus dois grandes objectivos: focou a atenção na música contemporânea e permitiu aos compositores perceberem o seu futuro público (ibidem). Se esta afirmação pode ter sido uma verdade para aquele grupo e para aqueles anos, ela não o será para o presente por certo não em território nacional. Para que a música contemporânea se instale, este necessita de ser um projecto contínuo, pois ela reinventa-se em cada novo momento ou num outro ponto do mundo. Os públicos necessitam de ser continuamente formados e familiarizados com as obras do presente.

Por último, poder-se-ia crer que no decurso do projecto os compositores se sentiriam limitados ao compor para crianças. Martin Mailman, outro dos residentes, refere que o desafio do possível, ou do exequível, era suficientemente estimulante e as limitações técnicas dos executantes não constituíram um entrave à criação. Por outro lado, a possibilidade de demonstrar às crianças a criatividade posta em prática foi para este compositor uma experiência enriquecedora que ia ao encontro dos objectivos mais espirituais e educacionais do projecto. “Enfrentámos os riscos juntos e vimos claramente o crescimento conjunto, não só nas nossas capacidades mas no nosso desejo de sermos desafiados” (ibidem p. 21).

Em 1963, o YCP transformou-se no *Contemporary Music Project for Creativity in Music Education* (CMP), e passou a ser um entre 10 dos projectos a decorrer no âmbito da Música Contemporânea subsidiados pela Fundação neste âmbito alargado, decorrendo até 1968 sob o nome de *Composers in Public Schools*. O CMP englobava workshops e seminários para professores de educação musical – que englobavam análise, performance e composição - e experimentação de materiais e estratégias com turmas-piloto. O objectivo era encontrar meios da música contemporânea poder ser trabalhada em diferentes níveis de ensino e esta tese foi sustentada no Seminário de San Diego, em 1966: “A música no



idioma do século XX é apropriada e interessante para as crianças de qualquer idade. Quanto mais cedo for apresentada, há mais probabilidade do entusiasmo pela mesma ser natural. As crianças pequenas devem ser expostas à sonoridade da música contemporânea antes de a conseguirem intelectualizar” (Mark, 1985 p.38).

No Canadá surgiu um projecto semelhante em 1960 - o *John Adaskin Project* – desenvolvido pela *Canadian Music Educator Association* com uma função semelhante à anterior: dar a conhecer aos professores de música boa música contemporânea canadiana para ser usada nas escolas, promover a publicação de repertório adicional e encorajar os compositores a escrever (Chosksy, 1986).

Nesta década desenvolveram-se outros projectos e seminários nos EUA:

*The Yale Seminar* (1963) – dedicado essencialmente a questões do ensino generalizado da música, tem como uma das maiores críticas a raridade com que se recorria a música “autêntica” subestimando a expectativa musical da criança; o encontro afirma a importância de encorajar músicos e compositores a irem às escolas (Chosksy, 1986);

*Farmingdale* (1964) – trabalho com técnicas de improvisação, composição e canto entre crianças “talentosas” dos graus 6 a 8;

*The Julliard Repertory Project* (1964) – surge no âmbito das recomendações do *Yale Seminar on Music Education* com o objectivo de desenvolver um corpo de materiais originais e úteis para aumentar e enriquecer o repertório dos professores dos primeiros anos; como a música contemporânea levantava problemas pedagógicos (o que existia era difícil para os primeiros anos) foram feitos convites a vários compositores para escrever para as escolas e as suas obras foram apresentadas nas escolas e na comunidade e posteriormente publicadas (Mark, 1985; Chosksy, 1986);

*Seminar on Comprehensive Musician* (1965) – com o objectivo de melhorar as competências dos professores de educação musical nas funções directamente relacionadas com o CMP (Mark, 1985; Chosksy, 1986);

*Tanglewood Symposium* (1967) – relaciona as ideologias educativas com a sociedade pós-moderna, remetendo para as questões estéticas do valor da música e do papel da arte na sociedade (construção de identidade e crescimento da criatividade) (Mark, 1985).

Em 1968, o projecto da CMP foi financiado por mais 5 anos, através do *Music Educators National Conference*, funcionando com 3 programas:

1. *Professionals-in-Residence to Communities*: o grupo de trabalho dos compositores passou a ser comunidades e não escolas;
2. *Teaching of Comprehensive Musicianship*: desenvolvimento de abordagens à música contemporânea que pudessem ser usadas pelos professores;
3. Actividades complementares: por exemplo, a publicação das obras, organização de conferências.

Seguiram-se o *Forums on Contemporary Musicianship*, com representantes de todas as profissões ligadas à música para visando influenciar o seu trajecto futuro e o *Music '76 for Young Musicians*, programa em que foram oferecidas unidades das publicações da Julliard a escolas dos EUA que em troca enviavam gravações de uma das obras (Mark, 1985).

Alguns destes projectos continuaram nos anos 80 com maior ou menor intensidade. Na Europa, poucas são as referências a projectos deste género. As referências (publicadas) mais recentes continuam a ser maioritariamente americanas, canadianas ou australianas. Nos finais de 70, Swanwick, chamava ainda a atenção para o facto da maioria das escolas se ter afastado desse aspecto essencial que é a música contemporânea, pondo ênfase no passado e fazendo com que a maioria da população associasse este género à música popular. A educação para música contemporânea entre as crianças era fundamental e seria através delas transposta para os adultos, na qualidade de pais, público presente nos concertos das escolas (Swanwick, 1979).

Karen Townsend, descreve um projecto com orquestra de cordas numa escola secundária do Louisiana, em 1997, em que foi comissionada a residência de um compositor que compôs uma pequena peça para aquele *ensemble*, de acordo com as competências dos alunos, integrando também os conhecimentos do professor das cordas. Os objectivos eram semelhantes aos dos projectos de 60 e 70: “criar um “fórum” para expressar sons únicos criados por um compositor moderno, experienciar o sentimento de “ser dono” de uma obra escrita para os executantes, reflectir sobre as influências da música de um compositor e expandir as experiências auditivas de *performers* e público. O pedido ao compositor teve em conta a estética, as questões socioculturais, a análise a produção, um debate constante com os alunos e envolvendo uma angariação de fundos para pagar ao compositor. A obra foi estreada um ano depois e o projecto valorizado pelos alunos, pela interacção com os compositores e particularidade da obra ter sido escrita para eles, e pelo compositor, que realça o envolvimento e a sensibilidade dos alunos (Townsend, 1999).

No início do século XXI foi criado um projecto semelhante no Canadá, comissionado pela *American Composers Forum BandQuest*, envolvendo 14 compositores. Michael Colgrass (2004), um dos compositores participantes, descreve a sua experiência com crianças de 11/12 anos para as quais escreveu uma obra (para banda). Relata as dificuldades iniciais, pelas limitações técnicas dos alunos que contrariavam a sua ideia inicial de escrever uma obra com qualidade superior ao repertório habitual das bandas, a importância das orientações do maestro/professor em termos técnicos e pedagógicos (por exemplo, retirar solos ou manter a escrita no âmbito de uma oitava). Numa segunda fase optou por compor uma peça em notação gráfica, com formas abstractas (ondulados e pontos); verificou que a leitura cantada era fácil mas passar essa mesma leitura para o instrumento revelava-se difícil e foi necessário substituir algumas partes por notação convencional, acabando por compor uma nova peça que combinava os dois sistemas e as crianças conseguiam tocar com facilidade. Para as crianças a notação gráfica deveria ser o ponto de partida (Colgrass, 2004).

Colgrass diz que “a música pode ter interesse intelectual e provocar emoção sem ser complicada” (Colgrass, 2004, p.21) e refere a importância da experiência enriquecedora do contacto com as crianças. O compositor aponta como principais razões para a escassez deste tipo de projectos e colaborações a menor visibilidade de uma obra estreada por crianças e não por músicos profissionais, a ausência de uma componente de composição pedagógica nos currículos das escolas especializadas e das universidades e a utilização de técnicas muito sofisticadas por parte dos compositores que se restringem a instrumentistas virtuosos e públicos especializados. Keyes (2000), defensor das técnicas de improvisação enquanto elemento privilegiado de introdução à música contemporânea, partilha da opinião de que a maioria destas obras recorre a técnicas difíceis de usar (por vezes até para profissionais) o que afasta este repertório da sala de aula e torna difícil encontrar obras adequadas a um grupo de alunos com determinadas capacidades ou para uma instrumentação específica.

As observações de Keyes (2000) e Colgrass (2004) mantêm-se pertinentes, incluindo no panorama nacional. Apesar de ter surgido alguma literatura musical contemporânea para crianças anterior (Lopes-Graça, Constança Capdeville) ou mais recente (Sérgio Azevedo, Vasco Negreiros, Eurico Carrapatoso), ela é parca e, tirando algumas excepções, quase

sempre para interpretação vocal ou com um acompanhamento orquestral difícil de executar por crianças.

Colgrass, ainda que tenha a experiência de colaboração com uma escola de ensino regular, aponta um caminho válido também para o ensino especializado: uma cooperação entre os cursos de composição das universidades e as escolas e a obrigatoriedade curricular dos alunos destes cursos escreverem pelo menos uma peça para um coro, grupo de câmara banda ou orquestra de crianças; os estudantes teriam primeiro que conhecer as competências, necessidades e potencialidades dos grupos. Colgrass acredita que se os compositores do barroco e do clássico conseguiram escrever com qualidade para amadores, não há razão para que actualmente o repertório para crianças ponha a função (normalmente de treino) à frente da estética. Os compositores devem ser capazes de desenvolver uma ideia musical com conteúdo emocional de um modo simples, defendendo que “todos os compositores sabem que escrever música dentro de limitações estritas é estimulante para a criatividade” (Colgrass, 2004, p.22).

Colgrass defende uma relação mais estreita entre compositores e professores de música, relação esta que pode também incluir editores com interesse em divulgar esse trabalho.

Infelizmente, uma obra com carácter pedagógico parece ter menos valor no conjunto do trabalho do compositor e a influência dos compositores na educação musical é limitada. A composição deverá ter um papel mais central nos currículos escolares, como já acontece no Reino Unido, segundo Jorgensen (2003). No entanto, perguntamo-nos se ao nível do ensino especializado ela também se fará sentir.

Mais recentemente surge também o COMA – *Contemporary Music-Making for Amateurs* - , projecto nacional britânico que funciona através de um site, comissionando compositores para escreverem para amadores. Estes inscrevem-se no projecto e são organizados em *ensembles* regionais que fazem 2 a 3 concertos por ano. Para além dos concertos e workshops, o COMA ajuda escolas, organizações e festivais a incluírem a música contemporânea, trabalha com escolas secundárias, presta serviços musicais para professores e maestros sobre direcção de música contemporânea e tem uma base online de repertório de vários compositores para ser executado por amadores (Costes, 2005).

Terese Costes vai ao encontro das palavras de Colgrass: “os compositores de hoje têm a responsabilidade e oportunidade única de introduzir aos alunos a música do século XX e XXI” (Costes, 2005 p.50). É da responsabilidade dos professores de música tornar a

introdução à música de câmara uma experiência positiva; os alunos devem saber que os compositores estão vivos e devem tocar (e não apenas ouvir) a sua música. Costes reforça a importância da performance no envolvimento com sonoridades menos comuns: “Os alunos que estão habituados à afinação, harmonias, estilos e estruturas dos séculos XVII, XVIII e XIX podem precisar de tempo para este contacto e trabalhar uma obra contemporânea para ser apresentada pode durar esse tempo necessário para que o ouvido se ajuste” (Costes, 2005 p.50).

Wilborn (2001) tal como Costes diz que é através do ensaio e performance da música contemporânea que os alunos podem “experimentar um tipo alternativo de expressão musical que incorpora parâmetros de sons para atingir um efeito desejado” (Wilborn, 2001 p.38) e ao mesmo tempo permitir ao público ouvir novas sonoridades.

Wilborn, ligado aos projectos de música contemporânea com bandas, diz que a literatura contemporânea pode expor os alunos à notação moderna, sons experimentais, nova tecnologia, improvisação e novas aproximações à performance do instrumento. Defende, tal como outros autores mencionados, que dentro da música contemporânea haverá a de boa e má qualidade mas que os maestros optam na maioria das vezes por recorrer ao repertório tradicional para ensinar conceitos musicais e não exploram suficientemente a literatura musical mais recente com a qual poderiam atingir os mesmos objectivos. Salienta que se a obra tiver elementos que captem a atenção, se for bem trabalhada e os alunos gostarem, se se partilhar informação com o público, inserida num programa com repertório tradicional, a peça contemporânea pode ser o momento mais importante de um concerto (Wilborn, 2001).

As propostas de Costes são feitas no sentido dos projectos anteriores: convidar um compositor à escola para falar sobre a sua música; estudar diferentes géneros musicais dentro da música contemporânea; comissariar ou tocar um trabalho contemporâneo; colaborar com músicos locais; fazer uma exploração multidimensional da música contemporânea com os alunos.

Costes tem também a cargo um projecto nesta área – o *GroundSwell* – que envolve a visita a escolas por 1 compositor e 3 a 5 músicos que trabalham com uma turma através da experimentação sonora, composição e improvisação. O seu objectivo é criar uma relação duradoura entre os alunos e as artes (Costes, 2005).

Em Portugal há pouco registo de actividades de sensibilização à música contemporânea. Embora sabendo-se que por vezes são apresentadas obras modernas envolvendo coro ou orquestras das escolas de música (*A Floresta*, de Eurico Carrapatoso, *O Anjinho Dorminhoco* de Constança Capdeville, *As Palavras na Barriga* de Vasco Negreiros, *Vamos Construir uma Cidade*, de Hindemith), na sua maioria as interpretações orquestrais são executadas por músicos profissionais e a modernidade limita-se às aulas e ensaios de coro. A nível da disciplina de instrumento ou de música de câmara, da exploração de novos elementos e sonoridades no instrumento, da execução instrumental de obras recentes, o trabalho é muito reduzido e pouco visível.

Tal como nos outros países, nas escolas de ensino generalizado acabam por surgir algumas experiências semelhantes às dos EUA, se o professor de educação musical for suficientemente interessado e desejar fazer uma exploração de linguagem menos convencional. No entanto, sabe-se que ainda assim a maioria das actividades se baseiam na linguagem musical convencional e no recurso ao instrumental *orff*.

Um exemplo da relação entre o compositor e a escola em Portugal é o projecto de Ana Veloso e Sara Carvalho, professora de educação musical e compositora, respectivamente, com crianças entre os 8 e os 11 anos. À semelhança dos projectos acima descritos, foi desenvolvida uma actividade de composição musical numa escola do ensino regular envolvendo a exploração sonora, improvisação e composição de música para um filme cujo objectivo era contribuir para o estudo do pensamento (criativo) musical nas crianças (Veloso, 2008).

## 5. A Flauta de Bisel no contexto da Música Contemporânea

A flauta de bisel foi muito utilizada até meados do século XVIII mas começa a desaparecer e é quase esquecida durante o século XIX. No final deste século e no início de XX, surge o interesse pela música pré-clássica. Graças ao construtor e compositor Carl Dolmetsch o interesse e utilização da “flauta doce” foram recuperados.

Até à década de 50 o fraco conhecimento do instrumento e a sua associação a um certo amadorismo e linguagem tradicional não tornou especialmente relevante as composições para este instrumento e a flauta era tida como um instrumento para crianças e amadores. A segunda geração de flautistas, alemães e ingleses, já notabilizou mais a flauta e surgiram algumas composições mais exigentes, apesar das potencialidades do instrumento continuarem incompreendidas (O’Kelly, 1995; McMillan, 2010).

Nos anos 60, muda a percepção do instrumento e, consequentemente, a percepção do seu potencial: a descoberta de que pode haver mais que uma dedilhação para cada nota, a possibilidade de tocar mais que uma nota ao mesmo tempo, novas possibilidades de entonação e dinâmica e exploração da articulação e do *vibrato*, obrigam a novas maneiras de escrever música (O’Kelly, 1995).

Os anos 60 e 70 conhecem uma reacção ao repertório tradicional em todos os instrumentos. Surgem composições inovadoras para flauta de vários compositores como Luciano Berio, Hans Martin-Linde, Louis Andriessen ou Shinohara, que exploram outras potencialidades do instrumento: multifónicos, extremos de registo, alternâncias de dedos não usuais, variedade sonora, efeitos não convencionais. A quase totalidade deste repertório é para flauta solo (alto, e mais tarde tenor) e a performance ganha um carácter mais teatral, realçando também a personalidade do músico e a sua capacidade improvisatória (O’Kelly, 1995).

A partir de meados de 70 começam a surgir algumas composições para quarteto de flautas e ao longo dos anos 80, o recurso aos efeitos decresce e começam as experiências electro-acústicas. Os anos 90 incluem toda a família das flautas e durante a primeira década do século XXI usam-se todas as técnicas anteriores, a electrónica e a linguagem jazzística, os micro tons.

A Alemanha e a Holanda continuam a ser países prolíficos na aceitação da contemporaneidade de um instrumento ainda muito referenciado pela música barroca. A

quantidade de composições musicais, instrumentistas, *ensembles* e áreas de especialização ligadas à música contemporânea é bastante elevada quando comparada com outros países. Deste modo, é também aqui que surgem os primeiros métodos que dão relevância à linguagem contemporânea no início da aprendizagem do instrumento.

Anthony Purnell (2008) realça que os performers precisam de se sentir bem com a música que apresentam, pois é com base nesta ligação que será feito o julgamento do público. Para que a música contemporânea seja defendida deste modo, o instrumentista tem que ter conhecimento especializado. Purnell adverte que explorar os limites das possibilidades técnicas da flauta não dá um “status” maior; pode dar maior satisfação ao intérprete e dar a conhecer novas sonoridades ao público mas é este que decide se foi ou não entretido. Ou seja, para o autor, na música contemporânea tudo tem a ver com a satisfação do músico pois quanto maior for o seu envolvimento com a obra, maior a comunicação com público. Purnell pensa que os flautistas isolaram o seu instrumento no pensamento modernista (distanciado do público) e que a atitude tem que ser mais pós-moderna (ou seja, de reaproximação) (Purnell, 2008).

Isto não impede, no entanto, que não haja uma resistência grande ao entendimento da flauta como um instrumento contemporâneo. Douglas McMillan, flautista, é um dos que sustenta que o repertório contemporâneo para o instrumento é efémero, à excepção de algumas obras-chave (Berio, Andriessen) e opõe-se à corrente vanguardista que explora efeitos estranhos ou micro-tonalidades, considerando-o “uma afronta ao instrumento” (McMillan, 2010).

Este trabalho, situa-se, portanto, no pólo contrário, entendendo que não só a música contemporânea consolida a afirmação que o instrumento fez ao longo das décadas do seu ressurgimento como para o aluno ouvir e compreender a música do seu tempo, é necessário conhecer e usar a sua linguagem: sonoridades, texturas, técnicas de escrita, notação, efeitos. É necessário que no seu instrumento ele seja posto em contacto com novos modos de o abordar.

“A possibilidade de experimentar pessoalmente os elementos da linguagem musical permite uma aprendizagem profunda e carregada de sentido” (Deriu, 2003 p.858). É frequente observar as crianças pequenas a explorarem o seu instrumento de um modo não-convencional, procurando extrair sons menos harmoniosos ou movendo os dedos de um



modo não formatado. As suas reacções são de contentamento e não de rejeição pelo material que vai despontando.

Seria de esperar que houvesse já uma série de métodos que permitissem um contacto imediato e directo com a linguagem *avant-gard*. No entanto, se o haverá para instrumentos modernos, é mais difícil encontrá-lo para os instrumentos ligados essencialmente à Música Antiga, como é o caso da flauta de bisel.

Desde a 2ª metade do século XX muita música tem vindo a ser criada para este instrumento, explorando novas possibilidades e levando cada vez mais longe o seu potencial sonoro, afastando-o da “flauta doce” do Barroco e Renascimento e dando lugar a uma “blockflute”<sup>1</sup> que cada vez mais se destaca nos circuitos de música contemporânea.

Compositores como Hans-Martin Linde, Du Bois, Ishii, Hirose ou mesmo Britten e Stockhausen deram um novo impulso a este instrumento tão amplamente conotado com a limitação técnica e estética.

Hoje em dia, Alemanha, Holanda, Suécia e Japão são prolíferas em obras escritas para flauta solo ou *ensembles* de flauta. Há grupos e intérpretes especializados em música contemporânea.

No entanto, na maioria das escolas a Música Antiga acaba por ocupar quase todo o percurso quer do aluno quer da formação superior do músico e professor, sobrando pouco tempo para explorar a técnica e o repertório da linguagem presente. Em muitos casos, o próprio aluno prefere limitar-se ao repertório que conhece desde sempre e aperfeiçoá-lo, deixando conscientemente de lado todo um século.

Walter van Hauwe, flautista e criador do método *The Modern Recorder Player* publicado entre 1984 e 1992, dedica o terceiro volume exclusivamente à técnica contemporânea para o instrumento que hoje, como ele próprio reconhece, já teria que ser revisto e actualizado.

Van Hauwe refere que na nossa educação musical somos treinados “a olhar para trás e não para a frente”(Hauwe, 1992 p.6). Os flautistas de bisel parecem perceber sobre muitos aspectos do Barroco, como se o tivessem vivido, mas mostram um grande desinteresse pela música do seu próprio tempo. O autor sublinha que estes flautistas não devem virar as

---

<sup>1</sup> A flauta de Bisel tem várias designações: flauta doce, flauta de pico, recorder(nome inglês). Este último termo tem vindo a ser substituído por “blockflute” (designação alemã) nos círculos de música contemporânea(Hauwe, 1992) o que lhe dá um carácter mais duro e afirmativo, ao valorizar o “bloco”, parte constituinte e não o som “doce”.

costas à música do seu tempo sob o perigo acrescido de passar aos seus alunos os receios em relação a essa linguagem “aparentemente anárquica” (idem, p. 7).

Esta premissa é válida, cremos, para muitos outros instrumentos, em especial os que têm um interminável repertório do século XVIII e XIX. Como diz Walter van Hauwe: a relação entre ouvinte, intérprete e compositor é muito mais saudável na música *pop*, na *folk* ou no jazz do que na música académica.

Só recentemente começam a surgir métodos de ensino com abordagem à linguagem contemporânea nos primeiros anos: iniciação e elementares. Mas os livros que hoje nos chegam são para os professores um recurso por vezes limitado pois a maioria encontra-se apenas na língua original (alemão ou holandês) e limita a apropriação da totalidade das indicações dos autores.

Para os mais pequenos (6 a 10 anos) a maioria dos métodos recorre apenas às melodias tonais (uma vez ou outra modais), formalmente reconhecíveis que não apresentam nenhuma novidade sonora. É, obviamente, desejável que assim seja para facilitar o contacto da criança com a música mas é necessário incluir deste modo “natural” outro tipo de linguagem, a contemporânea, na tentativa de evitar que esta permaneça sempre como um acontecimento extraordinário e externo à própria ideia de música.

Alguns métodos utilizam peças jazzísticas, como o *Razzamajazz* de Sarah Watts mas a estrutura rítmica e melódica permanece formal. A série de 4 volumes *Blokfluitfest* (Delft, Gortzak, Rinsburger, & Telkamp, 1987), dirigida às Iniciações começa por introduzir pequenas experiências com linguagem não convencional no primeiro volume e vai progressivamente aumentando o número e dificuldade de obras *avant-garde* ao longo dos 4 livros. É um método bastante interessante que nos leva mais no caminho que gostaríamos de ver percorrido na literatura musical específica. Igualmente, *Die Altblokflute*, de Manfredo Zimmermann (Zimmermann, 1994), destinado aos primeiros graus introduz ao longo dos capítulos dos dois volumes uma série de indicações e peças em linguagem contemporânea, tudo incluído num método variado que mistura danças do século XVII, temas tradicionais da América Latina com síncope rítmicas, blues e música *avant-garde*, numa bastante composta paleta de estilos musicais.

Em ambos os exemplos se defronta o professor português com a barreira da língua.

Por outro lado, há uma discrepância muito grande entre as capacidades dos alunos nos primeiros graus e o grau de dificuldade da maioria das obras contemporâneas mais

recentes, criando um fosso de alguns anos até que a linguagem contemporânea possa ser reintroduzida.

## 6. A Importância da Música de Câmara

A proposta de incluir a música de câmara na dinamização da música contemporânea tem um objectivo acrescido: o de utilizar esse espaço comum como passagem regular da música contemporânea.

Os *ensembles* são um meio privilegiado de fazer música e todos os alunos devem ter a possibilidade de juntar essa experiência ao seu percurso curricular nas escolas de música. Latten (2001) e Mark (1978) defendem a música de câmara como uma experiência fundamental para um aluno, que preenche objectivos que mais nenhuma outra prática consegue, sendo mais gratificante que o estudo individual e onde o indivíduo verdadeiramente aprende música (Mark, 1978). “As experiências de música de câmara são importantes, básicas e possíveis”(Latten, 2001 p.46).

O autor defende que o aluno poderá confrontar-se com repertório de excelência que lhe permite desenvolver uma maior acuidade auditiva, rítmica e de equilíbrio sonoro. Para além de desenvolverem mais competências e auto-confiança, a música de câmara é uma experiência humana e social única que permite o crescimento comum dos jovens músicos perante as obras que trabalham (Latten, 2001).

Este é um campo ideal para a abordagem da música contemporânea: o grupo partilha uma vivência musical comum, questionando, oferecendo respostas, ultrapassando dificuldades, estimulando o pensamento crítico e analítico e, deseja-se, identificando-se com a obra.

Sabendo de antemão que os gostos se formam nos grupos, estas formações podem também ajudar a criar novas correntes dentro da escola de música, entre crianças que partilham uma mesma linguagem musical. Esta percepção pode ser mais difícil de obter na aula individual.

A música de câmara é considerada pelos músicos a mais elevada forma de participação musical, segundo Latten (ibidem). As pequenas formações permitem também que os jovens estudantes de composição possam ir para além das peças para solistas e alargar as ambições do seu trabalho à escrita para pequenos conjuntos que executarão as suas obras em contexto escolar.

Muitos defendem os imensos benefícios musicais e extra-musicais do trabalho em pequenos grupos: diminui o atrito e competição, aumenta o foco, a dedicação e a satisfação. Para além disso, o aspecto social é apreciado pelos participantes e os efeitos no

desenvolvimento musical individual – sucesso, percepção ou atitude - são habitualmente visíveis (ibidem).

Desde os anos 70 que investigadores na área do ensino musical reflectem sobre a música como instrumento de comunicação que, como diz Deriu deve “estabelecer situações educativas que permitam a cada um exprimir o seu próprio potencial musical no seio de um percurso pedagógico colectivo estruturado de modo a que cada possa realizar uma aprendizagem à medida das suas possibilidades...” (Deriu, 2003 p. 870).

Reforça-se então a ideia de que este será o contexto ideal para divulgar e dinamizar a música do presente.

Por outro lado, este é também um campo privilegiado para a criação de obras contemporâneas. Para Jorgensen (2003), a composição para grupos tem um valor pedagógico pois permite encorajar e motivar os alunos com menos aptidões e dar oportunidade aos mais desenvoltos de liderarem e ajudarem os seus colegas. O facto de se trabalhar com pequenos grupos facilita o conhecimento aprofundado de cada aluno, tornando-o mais visível do que seria num grande *ensemble* (Jorgensen, 2003 p.177).



## METODOLOGIA

A elaboração do projecto educativo passou também pela reflexão sobre a selecção das técnicas a utilizar de acordo com os objectivos pretendidos.

A pesquisa bibliográfica realizada fundamentou e sustentou as áreas de trabalho abrangidas por este estudo concedendo, por um lado, a reflexão sobre as questões teóricas relacionadas com estética musical e aprendizagem instrumental em que se insere e por outro um *state of the art* do que tem se posto em prática ao longo dos últimos 50 anos no campo de trabalho em que este projecto se pretende incluir.

Pelo carácter que do projecto, a estratégias metodológicas utilizadas passam pela observação directa, com recurso ao registo escrito e audiovisual e pela entrevista qualitativa.

A observação directa foi feita no decorrer das aulas, acompanhada de notas ou do registo filmado. O mesmo foi usado nas apresentações públicas das obras.

A referência para considerar o universo sujeito à entrevista foi o grupo de participantes de flauta de bisel, num total de 12, com idades entre os 8 e os 14 anos e que frequentavam os níveis de Iniciação III, IV, 1º e 3º graus. O grupo de controlo englobaria os outros estudantes deste instrumento, independentemente da sua idade, desde que fossem daquele Conservatório.

O grupo de não participantes tinha 12 alunos, entre os 6 e os 23 anos, 10 dos quais frequentavam também uma classe de conjunto onde trabalhavam o repertório convencional. Estes alunos estavam distribuídos pela Iniciação I e III, 1º, 2º, 3º, 4º e 7ºs graus.

Apesar de não estar inicialmente previsto, uma aluna do 2º grau foi “retirada” do grupo de não participantes e tratada como “estudo de caso” por ter colaborado parcialmente no projecto, embora por um período menor de tempo, apenas no final. A relevância das suas impressões e reacções, por mim observadas nas aulas em que participou justificaram a sua inclusão em lugar próprio neste trabalho (ver Anexo VIII).

Os dois grupos aos quais foi feita a entrevista e a aluna indicada como estudo de caso representam a totalidade de alunos de flauta de bisel do Conservatório de Aveiro: 25 alunos.

A recolha de dados através da entrevista não pretendia realçar o valor estatístico nem validar o projecto neste sentido, mas sim obter uma informação qualitativa que registasse as impressões dos alunos e permitisse perceber qual apreciação final do projecto por todos os que nele participaram ou tiveram contacto. Optou-se pela realização de um guião de entrevista (ver Anexos IV e VI) semi-estruturado, assente em três perguntas que procuraram apurar, no grupo participante, qual o grau de envolvimento e satisfação com o trabalho continuado e com as obras estudadas e se teriam vontade de voltar a tocar repertório semelhante. Para o grupo de controlo as três perguntas averiguariam a reacção a um primeiro contacto com a linguagem contemporânea e audição das obras dos colegas e qual a vontade de abordarem repertório semelhante.

Apesar de não estar inicialmente previsto, decidiu-se também incluir as entrevistas (que funcionaram como teste) realizadas aos alunos participantes dos outros instrumentos para não deixar de fora nenhuma informação que revelasse a apreciação que as crianças fizeram da sua participação.

Uma vez que as entrevistas eram, na sua maioria, dirigidas a crianças, foi difícil obedecer escrupulosamente às normas estabelecidas para não condicionar as respostas. A simplicidade e hesitação dos mais novos tornou necessária alguma ajuda no discurso a elaborar ou insistência em determinada pergunta para conseguir obter uma resposta mais desenvolvida ou perceptível.

Foi também realizada uma entrevista ao compositor com o objectivo de obter a sua impressão e satisfação com a realização deste trabalho, ao longo de todas as fases do processo (ver Anexos IX e X).

O tratamento dos dados das entrevistas aos alunos obedeceu a uma análise de conteúdo baseada na frequência de respostas semelhantes que foram agrupadas em 3 ou 4 categorias maiores associadas a Emoção, Apreciação Estética, Aprendizagem e Social/Identitária. O objectivo era averiguar o significado, a diferentes níveis, que este contacto com a música contemporânea trouxe aos alunos, quer enquanto participantes, quer enquanto ouvintes.

O tratamento do estudo de caso, limitou-se a organizar as ideias da entrevista (ver Anexo VIII), intercalando-as com as minhas observações da sua participação.

O material da entrevista ao compositor serviu de registo da sua apreciação do projecto (ver Anexo X).



## ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO E PRÁTICA LECTIVA

Como o compositor estava também a realizar o seu Projecto Educativo e era possível estabelecer objectivos comuns entre ambas as teses, procurámos que as obras tivessem pontos semelhantes, que atendessem às expectativas académicas de ambos.

Para mim, a concepção das obras deveria ter em conta os seguintes aspectos:

- O uso de recursos contemporâneos da flauta de bisel
- As capacidades, conhecimentos e limitações técnicas de cada um dos elementos do grupo
- A possibilidade de pelo menos um dos grupos englobar instrumentos diferentes
- A adequação ao tempo disponível para a execução do projecto (3 meses)

Para o compositor, os princípios eram, segundo o próprio, “de expectativa e preocupação na transmissão da linguagem técnica, temática, estrutural bem como de reacção afectiva”. Teria como princípio a questão: “como será a reacção de aceitação afectiva e cognitiva dos alunos enquanto modelos de experimentação para as linguagens musicais de temática contemporânea?” Assim, a elaboração das composições teve como ponto de partida a aplicação de diferentes variáveis pedagógicas como princípio de modelos de estruturação composicional.

Para dar início ao projecto foi necessário, em primeiro lugar, que eu definisse quantos grupos iriam funcionar e que alunos estavam disponíveis para as classes de conjunto. Seguidamente, avaliaria em conjunto com o compositor, de acordo com as características de cada grupo e as intenções criativas para as obras, se manteriam para o trabalho em *consort* ou se (e quais) incluiriam alunos de outros instrumentos.

A minha ideia original era que uns grupos fossem homogéneos e outros comportassem instrumentos diferentes, promovendo a música contemporânea através da interdisciplinaridade na música de câmara.

Depois da organização do meu horário e atribuição de horas para o funcionamento de classes de conjunto, praticamente toda a minha classe (à excepção de 3 alunos) faria parte do projecto e a ela se juntaria ainda um aluno do meu colega de instrumento.

Foi-me permitido utilizar 3 tempos lectivos para as classes de conjunto, que distribuí em diferentes dias da semana. Os alunos foram agrupados de acordo com o grau de ensino que frequentavam, procurando que fosse o mais aproximado possível.

Assim, em finais de Outubro, tinha a funcionar os seguintes grupos:

Grupo 1 (3<sup>af</sup> : 17h50-18h35) – 4 alunos de Iniciação IV

Grupo 2 (2<sup>af</sup> : 17h50-18h35) – 3 alunas de 1º Grau e uma de 3º Grau

Grupo 3 (4<sup>af</sup>: 17h50-18h35) – 4 alunas de Iniciação III

Iniciou-se então o trabalho com o compositor, atendendo às expectativas comuns em relação ao projecto.

Foram realizadas 3 reuniões entre meados de Outubro e meados de Dezembro onde apresentei os diferentes grupos e características. Elaborei uma descrição detalhada das competências de cada um dos alunos para que o Carlos pudesse trabalhar de acordo com essas orientações e que aqui se apresentam:

Grupo de iniciação IV (3<sup>as</sup> feiras):

- 4 alunos. 2 meninas e 2 meninos, com 9/10 anos. Todos com facilidade na execução do instrumento e facilidade de leitura; aprendem rapidamente. Trabalham apenas com a flauta soprano (em Dó) mas há um deles que tem um sopranino (em Fá). Já conseguem usar 1 oitava e uma 6<sup>a</sup>; um ou dois são capazes de já tocar 2 oitavas completas. Sib, Fá # e Dó# podem ser usados mas as outras alterações são de evitar porque a maioria ainda não usa, ainda que alguns possam conseguir.

Grupo de Iniciação III (4<sup>as</sup> feiras)

- 4 alunas, todas com 8/9 anos. Tocam apenas soprano. Duas têm agilidade e facilidade de leitura e já trabalham uma oitava e uma 2<sup>a</sup> sem dificuldades. Estão a começar a trabalhar os agudos (a partir do Mi); já usam Fá, Fá# e Sib. As outras duas têm características bastante diferentes: uma tem bastantes dificuldades, principalmente na adaptação ao instrumento (articulação e movimento dos dedos); trabalha apenas a oitava entre o Ré grave e agudo e só usa o Fá #. A outra, tem mais facilidade mas um ritmo de aprendizagem mais lento e ainda só usa as notas entre Sol e Ré.

## Grupo do Básico – 1ºs e 3º graus (2ªs feiras)

- Três alunas de 1º grau e uma de 3º. As de 1º grau estão agora a iniciar a flauta contralto (em Fá) e conto que no final do 1º período já usem pelo menos uma 8ª e uma 5ª (até ao Dó agudo) mas não utilizando mais que o Fá # e o Sib. Uma delas tem um ritmo de aprendizagem um pouco lento mas é empenhada, a outra tem facilidade mas é muito instável. Ambas tocam soprano ao nível do descrito para a Iniciação IV. A terceira aluna de 1º grau tem bastantes dificuldades ainda não iniciou a flauta alto. Tem problemas de coordenação e de associação de notas a posições. É mais confortável se tocar apenas soprano. A aluna de 3º grau tem tocado contralto e vai agora começar a tocar flautas em Dó, provavelmente tenor. Tem dificuldades de leitura rítmica.

Acrescentei ainda que a flauta soprano soa sempre uma oitava acima do que é escrito em pauta e a escrita para a flauta contralto deve iniciar no 1º espaço (Fá-fundamental).

Elaborei também uma lista dos recursos contemporâneos possíveis de ser usados no Projecto. A escolha foi feita com o auxílio do professor Pedro Couto Soares, flautista, elaborando uma lista de efeitos utilizados e avaliando o que seria exequível para estes graus e idades.

Foram escolhidos os seguintes:

- *Flutterzung*
- *Glissandos*
- *Vibrato* – mão na janela
- *Vibrato* – efeito êmbolo
- *Vibrato* na base da cabeça
- Multifónicos
- *Tremolos* (trilos entre intervalos maiores que uma 2ª)
- *Staccatto* duplo
- Efeitos com Voz
- Movimento rápido e aleatório de dedos

Outros foram excluídos pela dificuldade técnica que apresentavam, como o *vibrato* de peito ou o *tapping* (envolve alguma tensão nos dedos).

Os multifónicos foram experimentados e seleccionados apenas aqueles que resultavam facilmente.

No encontro seguinte foram apresentadas as premissas subjacentes a cada uma das peças: numa a utilização da notação convencional, com recurso a alguns efeitos e sustentando-se em padrões rítmico-melódicos que se repetiam e com uma componente mais artística; para outra o recurso a “episódios” ou fragmentos que seriam apresentados em slides onde estariam representados alguns dos efeitos da lista apresentada, utilizados no repertório académico do instrumento. A terceira obra teria os mesmos recursos apresentados na anterior mas numa escrita não convencional, recorrendo a outro tipo de grafismo.

## 1. Características Composicionais das obras.

As obras têm como princípio a aproximação dos alunos das classes de iniciação e dos primeiros graus do básico ao contacto directo com novas sonoridades. Interessará saber as suas reacções durante o estudo das mesmas bem como o seu resultado em audição nas mesmas camadas etárias.

No campo das variáveis o compositor teve em conta os seguintes princípios gerais a todas as obras:

- 1º - domínio instrumental adequado à obra;
- 2º - modelos de contraste e repetição para rápida de memorização;
- 3º –técnicas de linguagem melódica e harmónica onde emane a sugestão para a função a que a obra se propõe;
- 4º – recursos de escrita tradicional e notações contemporâneas.

### 1.1 Trem

O *Trem* tem como princípio transmitir uma ideia de movimento de objecto físico, aproveitando-se da notação convencional e criado a partir de modelos rítmico-melódicos repetitivos para uma fácil memorização pelas crianças. Estes foram criados com um número de notações que pressupunham um movimento constante. “A própria notação, criada neste modelo pressupõe visualmente a “acção”, que é o sentido desta obra. As sequências harmónicas criadas, tonais e modais, desviadas do sentido harmónico tradicional, criam a envolvente figurativa da “máquina”(comboio)”, segundo Carlos Firmino. (ver Anexo I)

A ideia da estrutura musical compreende os seguintes elementos:

### Expressão vocal da persistência rítmica

The image shows a musical score for two flutes. Flauta 1 (Sop / Soprn) and Flauta 2 are both in 4/4 time. The score consists of two measures. In the first measure, Flauta 1 has a series of eighth notes with 'Tss' vocalizations below them, and Flauta 2 has a series of eighth notes with 'Tss' vocalizations below them. In the second measure, Flauta 1 has a series of eighth notes with 'Tss' vocalizations below them, and Flauta 2 has a series of eighth notes with 'Tss' vocalizations below them. The 'Tss' vocalizations are written as 'Tss Tss Tss Tss' for each measure.

Fig. 1 - Expressão vocal de persistência rítmica da peça Trem

### Modelos de ostinato rítmico-melódicos

The image shows a musical score for Bsn. (Bassoon) and Xyl. (Xylophone). The Bsn. part is in bass clef and the Xyl. part is in treble clef. The key signature has one sharp (F#). The Bsn. part has a rhythmic pattern of eighth notes and a melodic pattern of eighth notes. The Xyl. part has a rhythmic pattern of eighth notes and a melodic pattern of eighth notes. The Bsn. part has a rhythmic pattern of eighth notes and a melodic pattern of eighth notes. The Xyl. part has a rhythmic pattern of eighth notes and a melodic pattern of eighth notes.

Fig. 2 - Fagote e xilofone em alternância instrumental na peça Trem

### Modelo linear melódico-harmônico

The image shows a musical score for four flutes: Fl. 1, Fl. 2, Fl. 3, and Fl. 4. The score is in 4/4 time and starts at measure 36. Fl. 1 and Fl. 2 have a melodic line of eighth notes. Fl. 3 and Fl. 4 have a harmonic line of eighth notes. The flutes are arranged in a linear fashion, with Fl. 1 at the top and Fl. 4 at the bottom. The score shows a linear melodic-harmonic model.

Figura 3 - Recurso dórico da peça Trem (si-do-re-mi-fa#) [transp]

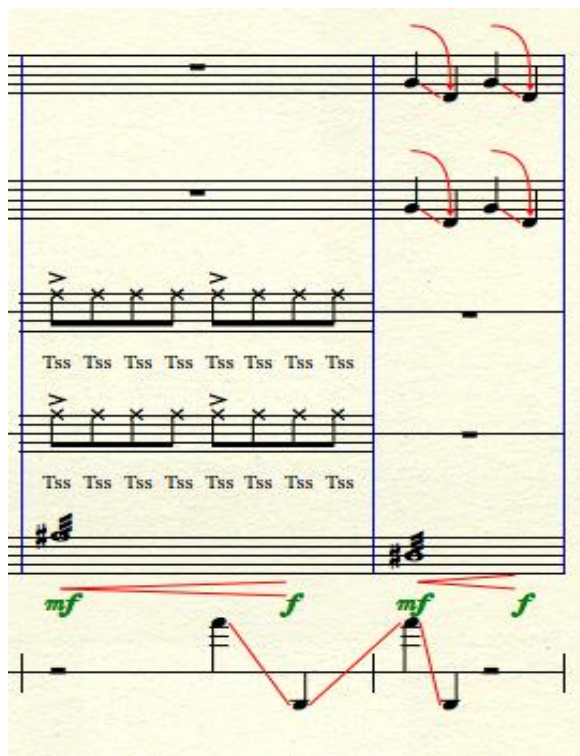


Fig. 4 – Ex. de efeitos sonoros na peça Trem

## 1.2 Metamorfoses

Para o compositor “*metamorfose* é criar a obra através do conhecimento dos alunos e ter o seu retorno pela compreensão que os mesmos têm do seu significado e de que modo aquela é transposta para a música. Este princípio, transmitido aos alunos e compreendido pelos mesmos, leva ao rápido entendimento da ideia da obra.”

Este propósito manifesta-se numa composição em que os mesmos elementos estruturais são empregues em diferentes conteúdos de exploração sonora (sugestiva).

A obra compreende a utilização dos elementos musicais contemporâneos mais elementares da flauta de bisel e a sua exploração. Os recursos foram explorados numa forma de espacialização, em que se expandem para um novo conteúdo, com alguma liberdade interpretativa.

Cada quadro reflecte que um mesmo material, usado num contexto livre (ou opcionalmente arbitrário) foi criando a sugestão de diferentes momentos, de inesperada sugestão emocional.

Para Carlos Firmino, “a selecção dos efeitos da lista apresentada pela professora procurou representar diferentes estados de espírito – a agressividade no *flutterzung*, a tranquilidade de um *tremolo*. A junção do instrumento harmónico sustenta as transformações. No acorde agregado há tensão, como se absorvesse todo um organismo já exposto. No decorrer da obra, emulsão, colagem, o ataque do imprevisto; há humanização, que é o falar sobre as notas e de repente acontece o místico; a aceleração como multiplicação de partículas orgânicas. O inesperado.” (ver Anexo II)

### 1.3 Sons e Gestos

A obra remete para uma estética já explorada anos 60/70 e tem um carácter conceptual. O grafismo é condutor e representativo do gesto musical, dá sugestões do movimento, da atitude do aluno para com o instrumento, partindo de pequenas simbologias gráficas. A obra vive de percepções visuais quase improvisadas mas resultantes do som e do gesto. A peça também comporta em si uma necessidade de movimento quase coreográfico, essencial para que a obra aconteça.

A obra vive também do afectivo-cognitivo. Um aluno, com pouco ou muito conhecimento musical, maior ou menor preparação, seria orientado por uma acção minimal gráfica não-convencional - gestos - que resultariam em linguagem musical e gestual. “...isto é, do quase “nada”, acontecer a obra.”, como sustenta o compositor.

Em toda a composição há um elemento sonoro elementar que se transforma, uma célula melódica que se baseia na palavra B-A-C-H (Sib-Lá-Dó-Si). A escolha desta célula relaciona-se com a ideia de harmonia deste compositor, que aqui seria desconstruída e desenvolvida num sentido análogo ao que a palavra BACH comporta para Carlos Firmino: “o todo, o universo musical contrapontístico. É precisamente criar a harmonia, o contraponto, a linha melódica.” (ver Anexo III)

Os grafismos surgem como ilustração dos elementos musicais referidos. O perceptível e o imperceptível entendem-se nos grafismos não-convencionais em oposição aos conteúdos sonoros de notação convencional.

A obra é semelhante à anterior mas comporta-se de maneira diferente porque é ainda mais importante a sua componente pedagógica.



As componentes estruturais constituintes do corpo da obra foram as seguintes:

1 - Gesto (intemporal) contínuo sonoro de altura definida e harmónica. Silêncio precedido de ataque. Atitude de apresentação da componente sonora

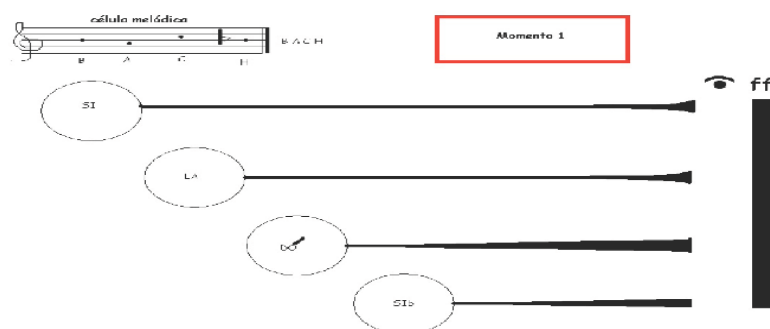


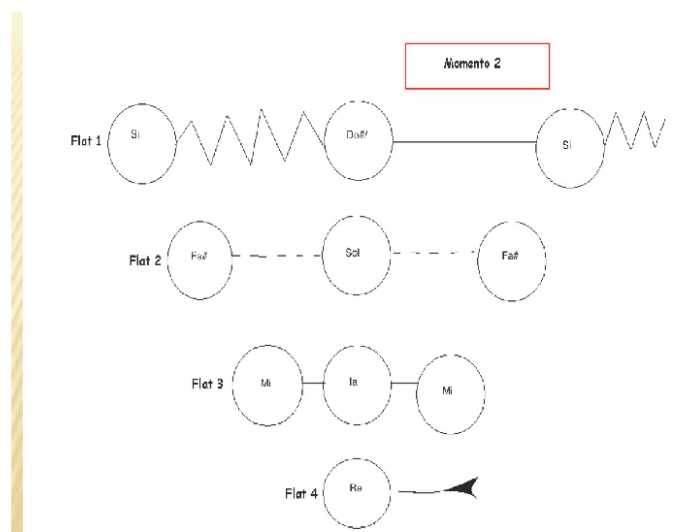
Fig. 5 – Apresentação da componente sonora da peça Sons e Gestos – Momento 1

2 - Gesto: Contrapontos (notação tradicional). Acção melódica e métrica determinada em oposição ao gesto intemporal.



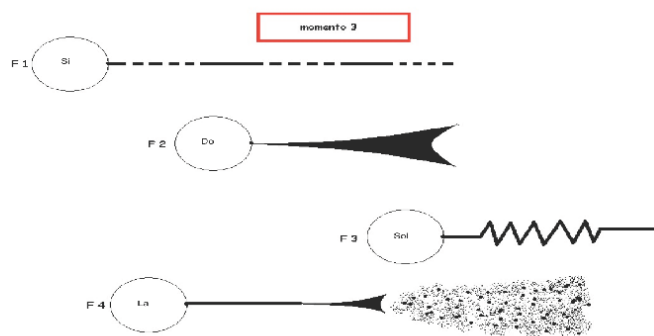
Fig. 6 - Contraponto na peça Sons e Gestos

3 – Gesto: projecções (recursos de manipulação sonora e domínio instrumental). Partida e retorno (intemporal ).



**Fig. 7 - Momento 2 de Sons e Gestos**

4 – Gesto: alturas sonoras recursos de efeito em contraponto intemporal (continuidade e descontinuidade intemporal).



**Fig. 8 – Ex. de continuidade e descontinuidade temporal na obra Sons e Gestos: Momento 3**

5 – Gesto: motivo / acção métrica e melódica determinada + acção sonora recurso e efeito);  
as duas acções no diálogo.

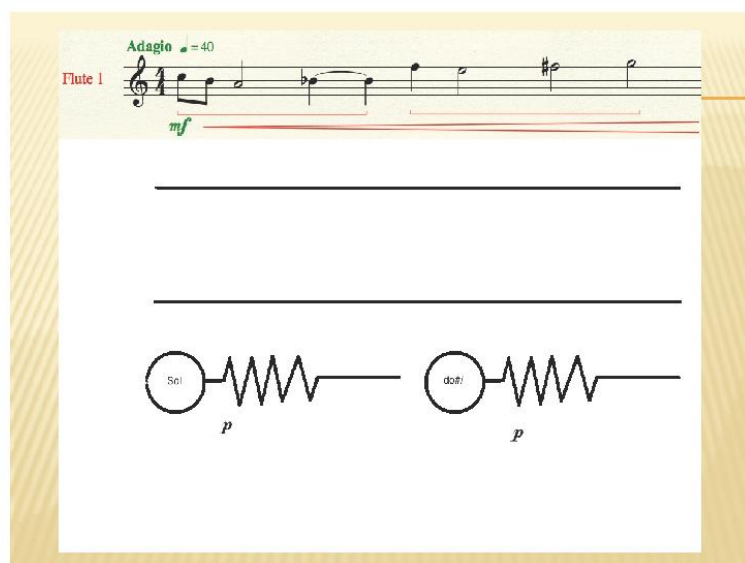


Fig. 9 - Duas acções em diálogo na peça Sons e Gestos

6 – Gesto: som conduzindo à humanização (componente vocal), para além do instrumento.

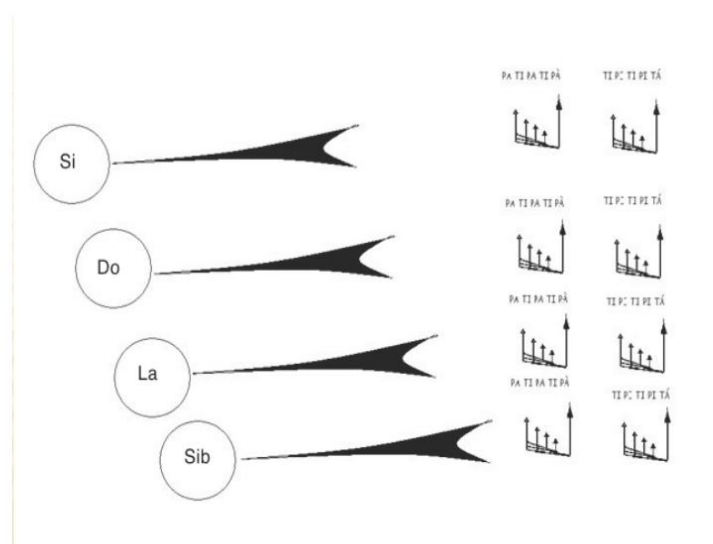


Fig. 10 - Componente vocal da peça Sons e Gestos

## **2. Trabalho Conjunto sobre as Obras**

Ainda que eu tentasse interferir o mínimo possível na liberdade do compositor, era inevitável que as peças fossem alvo de observações, propostas ou adaptações que considere essenciais ou facilitadoras da execução por parte dos alunos.

Nuns momentos foi o compositor que me procurou para reconhecimento, explicação ou experimentação de determinado efeito, noutros fui eu que a ele me dirigi depois de observar a partitura e identificar algo que poderia ser uma dificuldade para os alunos, que poderia não ter o efeito desejado naquele registo, com aquelas notas ou com determinado instrumento.

Por vezes, o trabalho de composição para um instrumento menos conhecido coloca dificuldades ao instrumentista pois nem sempre resulta da maneira imaginada ou com a facilidade desejada. É delicada a posição de fazer observações e interferir no processo criativo.

Por outro lado, colocava o compositor perante uma série de questões a que não estava habituado e que sentia por um lado limitadoras do processo criativo e por outro como uma responsabilidade acrescida no papel do compositor. Soava a um novo desafio e retirava a ingénua sensação de “facilidade” na escrita de composições pensadas para um universo de iniciados.

No entanto, para este projecto cumprir a sua função pedagógica teria que, inevitavelmente, estar sujeito a repetidos ajustes e observações.

Em primeiro lugar, as ideias do compositor e o funcionamento das minhas classes de conjunto estariam condicionados pela disponibilidade de alunos de outros instrumentos, ou seja, antes de começar a compor para determinada formação, seria necessário averiguar que alunos e de que instrumentos poderiam colaborar no Projecto.

Assim, quando surgiu a ideia para a primeira peça – um comboio – cujos efeitos seriam criados a partir do quarteto de flautas aos que se juntaria um fagote e um percussão, foi necessário falar com os professores destes instrumentos, avaliar a disponibilidade dos alunos para o 2º Período e falar com os encarregados de educação para que concordassem com as aulas extra-curriculares.

O mesmo sucedeu com a peça que envolveria um instrumento harmónico: originalmente seria um vibrafone mas revelou-se mais fácil encontrar um aluno de piano, do grau aproximado, disponível no horário pretendido.

Seria ainda necessário consultar os professores dos alunos dos outros instrumentos que participariam no Projecto à medida que as obras iam sendo elaboradas e solicitando apoio no estudo das mesmas por parte dos alunos participantes.

Paralelamente à lista de efeitos que elaborei com o professor Pedro Couto Soares, levei também cópias de partes ou prefácios de peças contemporâneas para flauta para que o Carlos pudesse ter algumas de referências da escrita dos efeitos.

## 2.1 Trem

Esta foi a primeira peça a ser elaborada, concebida para um conjunto de 4 sopranos, fagote e xilofone segundo as intenções descritas anteriormente. No primeiro contacto que tive com a obra, observava que muitos dos padrões rítmico-melódicos das flautas funcionavam no registo mais grave das flautas, entre Dó e Sol, como se pode verificar nos cc. 14 (cf. Fig. 11):

6 Flute a bec Le Train 2

27 flater

Picc. *f*

Fl. 1 *f*

Fl. 2 *f*

Fl. 3 *f*

Bsn. *f*

Xyl. *f*

Fig. 11 – Ex. da 1ª versão da obra Trem

A minha primeira observação foi que este seria o registo menos funcional para os flautistas, por diversas razões: a mão tem uma movimentação limitada nas dedilhações do último registo, a articulação das notas requer uma subtilidade maior (que não é imediata quando se trata de alunos dos primeiros anos) e é o registo menos audível da flauta, com a agravante de que estariam em simultâneo com instrumentos de maior projecção sonora.

Ainda a dificuldade de utilizar o “flutterzung” nas notas graves e em passagens relativamente rápidas.

A peça continha ainda um *glissando* entre Dó e Sol que também seria difícil de executar (cf. Fig. 12, cc.22)

Flute a bec Le Train 2 5

The musical score for 'Flute a bec Le Train 2' spans measures 22 to 25. The instruments listed are Piccolo (Picc.), Flute 1 (Fl. 1), Flute 2 (Fl. 2), Flute 3 (Fl. 3), Bassoon (Bsn.), and Xylophone (Xyl.). Flutes 2 and 3 play a complex rhythmic pattern of eighth notes, marked with 'tzê ze ze ze' and 'x' symbols. The Bassoon and Xylophone parts include dynamic markings of *mf* and *f*, and a glissando line is shown for the Xylophone.

Fig. 12 – Ex. 1 da 1ª versão da obra Trem

Também os padrões de colcheias no segundo e terceiro registros nos cc. 15 – Flauta 2 e 3 (cf. Fig.13), que envolviam movimentos rápidos do polegar de fechado para semi-aberto e jogos de dedos que não seriam dos mais simples. Esta mecânica não está ainda desenvolvida nos primeiros anos as passagens, parecia-me, ofereceriam dificuldades apesar da agilidade de todos os flautistas.

Flute a bec Le Train 2 3

The image shows a musical score for a piece titled 'Flute a bec Le Train 2'. The score is written for six instruments: Piccolo (Picc.), Flute 1 (Fl. 1), Flute 2 (Fl. 2), Flute 3 (Fl. 3), Bassoon (Bsn.), and Xylophone (Xyl.). The Piccolo part starts with a double bar line and a key signature change to one sharp (F#). The Flute parts have various melodic lines, with Flute 2 and 3 featuring a section marked 'flater' and 'f' (forte). The Bassoon part has a continuous rhythmic pattern. The Xylophone part also has a rhythmic pattern. The score is written in a standard musical notation with treble and bass clefs, and various musical symbols like notes, rests, and dynamic markings.

Fig. 13 – Ex. 2 da 1ª versão da obra Trem

Por fim fiz observação à notação das alterações, que podiam não resultar numa compreensão imediata da nota a executar, por exemplo, o Mi# (=Fá) ou o Lá # (Sib), seja na flauta ou no fagote, como se verifica no cc. 25 e 26 (cf. Fig. 12).

Houve ainda lugar a algum debate sobre a utilização contínua do *Piccolo* (Flauta Sopranino) na obra: por um lado, uma vez que a flauta era em Fá, a sua escrita teria que aparecer a partir do primeiro espaço, ou seja, tudo teria que ser transposto uma oitava na partitura; por outro lado, apesar de o aluno ter uma destas flautas, ainda não tínhamos praticado a leitura num instrumento em Fá e a reduzida dimensão do instrumento traria outro tipo de problemas de execução em algumas passagens.

Deste modo, concordámos em fazer algumas alterações à obra: o Carlos iria repensá-la num âmbito mais agudo e confortável, a flauta sopranino seria substituída pela flauta soprano na maior parte da obra, havendo depois lugar à mudança de instrumento; a notação das notas sustentadas iria ser adiada, experimentando-se primeiro a adaptabilidade dos alunos, uma vez que depois de familiarizados com o padrão e uma vez que ele se repetia, poderia ser pouco relevante estar escrito Lá# ou Sib.

Na segunda versão, a obra foi transposta uma 5ª acima, mas isso punha outros problemas às flautas: ainda que algumas partes ficassem mais confortáveis e o registo fosse mais adequado, outras tornavam-se quase impossíveis de executar, como por exemplo os *glissandos* descendentes, que agora estavam entre o 2º e 3º registo (com e sem polegar),

como se vê nos cc.14 e 16 na Fig.14 e, conforme observado pelo professor de fagote, demasiado agudo para este instrumento – não impossível mas mais desconfortável.

Flute a bec Le Train 2

3

Fig. 14 – Ex. da 2ª versão da obra Trem

Algumas das oitavas seriam para depois reescrever mais abaixo mas ainda assim continuava a ser difícil criar um âmbito confortável para todas as 4 flautas e com algumas dedilhações incômodas como o Sol# (cf. cc.18 na Fig. 1).

Flute a bec Le Train 2

4

Fig. 15 – Ex. 2 da 2ª versão da obra Trem



Assim, foi necessária uma terceira revisão da obra, de onde surgiu a primeira versão final. Primeira porque até à sua experimentação com os alunos se mantinha em aberto a possibilidade de ter que ser sujeita a mais alterações.

Tal como de todas as outras vezes, eu executava algumas partes para confirmar se seriam facilmente exequíveis pelos meus alunos e para se perceber se era de facto aquele o efeito que procurado.

Os efeitos com a cabeça da flauta, o *flutterzung* e *glissando* pareciam funcionar fluentemente e com o efeito pretendido. O âmbito era confortável para todas as flautas e os desafios estavam à medida da capacidade dos meus alunos (cf. Fig. 16). A peça iniciaria com as 4 flautas soprano e a flauta sopranino surgiria mais no final da obra (cf. Fig. 17). O equilíbrio estava bem conseguido entre todas as vozes.

4 Flute a bec Le Train 2

The musical score is for a piece titled 'Flute a bec Le Train 2'. It features six staves: Piccolo (Picc.), Flute 1 (Fl. 1), Flute 2 (Fl. 2), Flute 3 (Fl. 3), Bassoon (Bsn.), and Xylophone (Xyl.). The Piccolo, Flute 1, and Flute 2 parts begin with a forte (*ff*) dynamic. The Flute 2 and Flute 3 parts include vocalizations 'tzê ze ze ze' written below the notes. The Bassoon part has a rhythmic pattern of eighth notes. The Xylophone part features a glissando, indicated by a wavy line and the text 'glissando total xilophone' below the staff.

Fig. 16 – Ex. 1 da versão final da obra Trem

Flute a bec Le Train 2  
sopranino

7

Fig. 17 – Ex. 2 da versão final da obra Trem

O âmbito do fagote estava agora bastante mais confortável, não alcançando o Mi agudo. Não foram feitas alterações à notação dos meios-tons (cf. Fig. 17) por indicação dos professores de fagote e percussão (que não acharam que viesse a ser um problema) e pela advertência do Carlos Firmino que por vezes nós tentamos facilitar até um ponto que não se revela necessário, pois a crianças são capazes de lidar com essa informação.

Uma questão foi por mim levantada mas deixada à consideração da experimentação nas aulas: conseguiriam eles ter a segurança suficiente para entrarem nos sítios correctos e contarem todos os momentos de pausa?

## 2.2 Metamorfoses

A segunda peça foi-me enviada naquela que seria praticamente a versão final: uma série de 12 slides, cada um correspondendo a um efeito na flauta (1, 2 ou 4 flautas simultaneamente), intercalado com um acorde (solo) do vibrafone e alguns momentos do *consort* em conjunto com o instrumento harmónico.

A obra explorava vários recursos contemporâneos na flauta: *overblow*, *flutterzung*, voz em simultâneo, trilo em acelerando, dedos e articulação aleatoriamente.

Quando explorei os slides – todos com indicações precisas do pretendido – perguntei-me se às alunas as indicações gráficas iriam parecer mais “assustadoras” do que o conteúdo mas, mais uma vez, era com certeza o meu preconceito em relação à sua maleabilidade.

Nesta obra foi mais fácil fazer os ajustes em conjunto, identificando melhor o resultado pretendido pelo compositor, esclarecendo e experimentando na sua presença. Deste modo, era também mais fácil dar as instruções às alunas e orientá-las nos efeitos pretendidos em cada slide e na “metamorfose” de um slide para o outro.

Foram poucos os aspectos que necessitaram de algum esclarecimento.

Por exemplo, na notação do slide 11 (cf. Fig. 18): normalmente este tipo de efeito não está associado a nenhuma altura de notas específica, por isso não sabia se seria para fazer aquelas notas exactamente ou se se pretendia apenas um efeito ascendente e descendente.



Fig. 18 – Slide 11 da peça Metamorfoses

Confirmou-se que seria apenas um efeito e que não teria necessariamente que seguir aquela delineação, podendo ser expandido no tempo.

Surgiu também uma questão em relação aos efeitos de *overblow* pretendidos nos slides 4 e 8. Depois de esclarecido, no primeiro seria com um sopro contínuo até ao máximo possível num movimento rápido, a partir da nota indicada; as notas em *overblow* seriam súbitas em relação às de altura fixa (cf. Fig. 19).

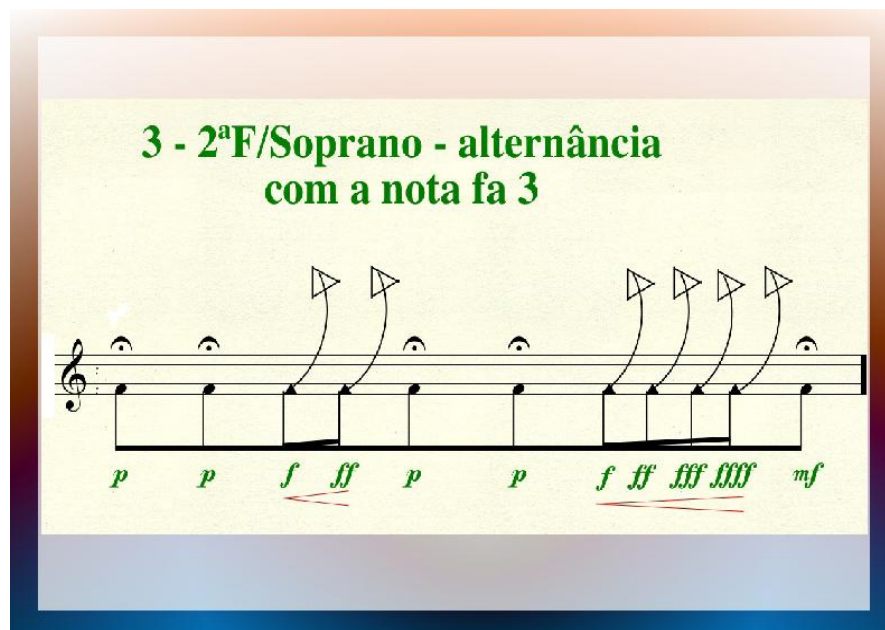


Fig. 19 – Slide 3 da peça Metamorfoses

No slide 8, seria um sopro único e muito forte sobre a posição da nota anterior, para produzir um efeito sonoro súbito e breve. (Cf. Fig. 20)

Fig. 20 – Slide 8 da peça Metamorfoses

A obra avizinhava-se bastante interessante e exploradora de vários efeitos numa linguagem contemporânea e com um visual a que os alunos não estão habituados. Mais uma vez se deixou em aberto as dúvidas que poderiam vir a surgir no trabalho da sala de aula.

Por último, a questão do instrumento. Inicialmente, a obra foi escrita para quarteto de flautas e vibrafone. No entanto depois de sondar os professores deste instrumento e os

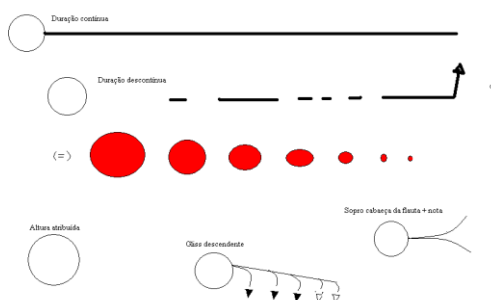
horários dos alunos que eventualmente poderiam participar bem como a sua idade e grau (era importante que se aproximasse da média do grupo), acabei por perceber que seria difícil arranjar um colaborador para as 2<sup>as</sup> feiras. Assim, sugeri que se substituísse o vibrafone pelo piano, já que as possibilidades harmónicas são semelhantes; seria apenas uma mudança tímbrica. Uma vez que há bastante mais alunos e professores de piano, seria mais fácil encontrar um aluno disponível para colaborar naquele horário. O Carlos não se opôs e a obra passou a ser para quarteto de flautas e piano.

### 2.3 Sons e Gestos

A terceira obra, escrita para o grupo “benjamim” foi a última a ser realizada. Esta composição iria explorar a linguagem simbólica, a ideia de gesto e a representação gráfica não-convencional. Portanto, seria o ideal para o grupo de Iniciação III, à partida o menos habituado à leitura de notas em pauta e por isso mesmo talvez o mais receptivo à escrita figurativa, aos “desenhos”.

Deste modo, o mais importante neste trabalho de composição era encontrar um conjunto gráfico de símbolos que fossem ao mesmo tempo simples, explícitos, imediatos e sugestivos do movimento sonoro.

O primeiro grupo de símbolos apresentado (cf. Fig. 20 e 21) pareceu-me um pouco complexo nalgumas figurações (nomeadamente o recurso excessivo às setas).



**Fig. 21 – Ex. 1 da 1ª versão da notação da peça Sons e Gestos**

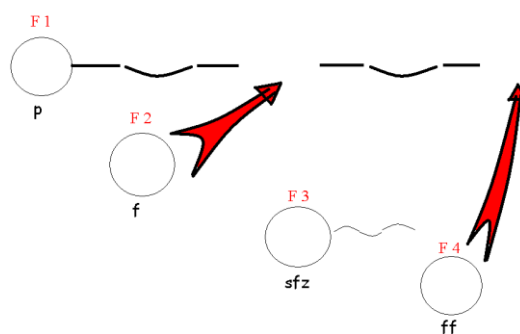


Fig. 22 – Ex. 2 da 1ª versão da notação para a peça Sons e Gestos

Na segunda reunião foi apresentado um conjunto de símbolos semelhante mas simplificado e que concordámos ser o ponto de partida para o trabalho (ver figuras 22 e 23)

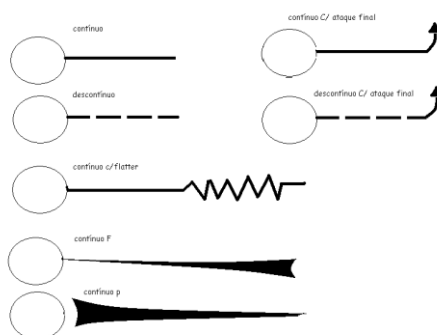


Fig. 23 – Ex. 1 da notação gráfica escolhida para a peça Sons e Gestos

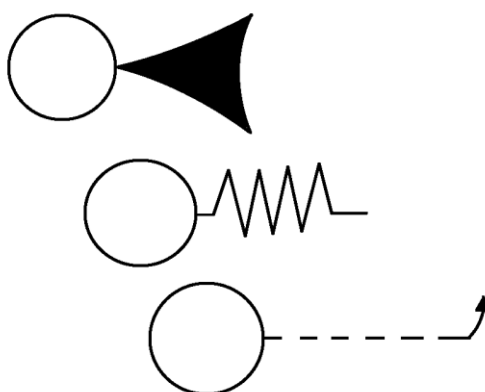


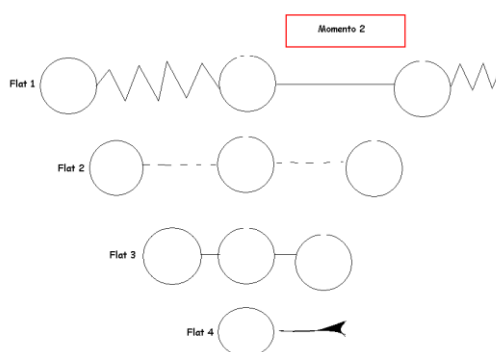
Fig. 24 – Ex. 2 da notação gráfica escolhida para a peça Sons e Gestos

Entretanto, as características do grupo já se tinham alterado, uma vez que já tinha decorrido mais de um mês de aulas e as alunas já tinham aprendido notas novas. Enviei

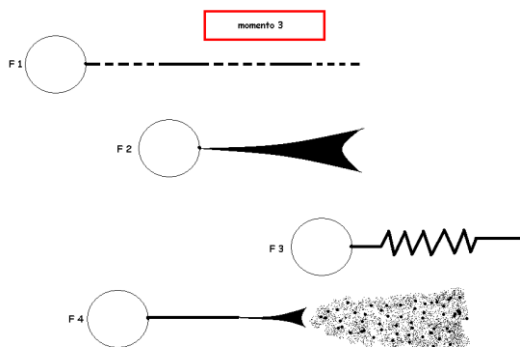
uma rectificação da primeira descrição feita para ampliar um pouco as possibilidades de composição:

- As duas alunas mais desenvolvidas já tocavam no âmbito de uma oitava e uma 3ª e já conheciam o Dó #
- A 3ª aluna já trabalhava no âmbito de uma oitava e uma 2ª, com Fá natural e Fá # mas ainda sem o Sib. Apesar das dificuldades está evoluir bem.
- A 4ª aluna continua a usar apenas as notas na oitava de Ré, com o Fá # e tem evoluído pouco

O Carlos Firmino foi apresentando progressivamente partes da obra em sucessivas reuniões. O formato era semelhante à “Metamorfoses”: slides ou quadros com grupos de efeitos em notação gráfica que se sucediam (Cf. Fig. 24 e 25)



**Fig. 25 – Ex. 1 de estrutura gráfica da peça Sons e Gestos**



**Fig. 26 – Ex. 2 de estrutura gráfica para a peça Sons e Gestos**

Os primeiros slides ou quadros eram compostos apenas por efeitos que funcionavam visualmente: *flutterzung*, *overblow*, sons longos/curtos, contínuos/descontínuos, fortes e crescendos. (cf. Fig. 8 cap. 3.1)

Na segunda reunião, o compositor fez notar que sentia que a obra necessitava de “respirar” nalguns momentos, e que deveria incluir secções corais ou *cantabile* em notação convencional já que elas sabiam ler pautas.

Assim, na terceira reunião, a obra já apresentava 3 secções corais escritas de acordo com os conhecimentos de cada uma das flautistas, intercaladas com as secções gráficas anteriores. (Cf. Fig. 6 e 26)

The image shows a musical score for four flutes, labeled Flute 1, Flute 2, Flute 3, and Flute 4. Each flute part is written on a five-line staff in 4/4 time. The music is in a key with one flat (B-flat). The score features a coral section with dynamic markings 'fp' (pianissimo) and 'fff' (fortissimo). Red lines indicate crescendos and decrescendos. The tempo marking '[Allargato]' is visible in the top right corner. The background of the score is a light yellow color.

Fig. 27 – Ex. de um momento coral em notação convencional na peça Sons e Gestos

Cada uma das vozes estava escrita especificamente para cada uma das alunas, de acordo com os seus conhecimentos.

A peça compreendia agora 11 slides/momentos com efeitos e notação convencional cujo derradeiro teste seria a implementação na sala de aula.



### 3. Planificação das aulas

Aqui se descreve sucintamente o modo como se escolheu apresentar as obras aos alunos no início do 2º período.

O objectivo final era que todos se apresentassem no dia 9 de Abril, no final do 2º período, estreando as obras na Audição de Intercâmbio com o Conservatório de Coimbra, dedicada à música dos séculos XX e XXI para flauta.

#### 3.1 Trem

Este grupo, na sua versão final seria constituído por 4 flautas, um fagote e um xilofone.

Optei por, numa primeira fase, trabalhar apenas com as flautas. A escrita para quarteto tinha bastantes elementos que podiam (e deviam) ser trabalhados em separado: simultaneidade de gestos entre duas flautas (1 e 2 ou 3 e 4), momentos de pergunta-resposta entre grupos de flautas.

Os outros dois instrumentistas foram avisados que só iniciariam as aulas a partir de Fevereiro.

Como a peça obedecia a padrões rítmico-melódicos, que surgiam de modo igual ou semelhante nas diferentes vozes e a dificuldade da escrita era igual para todas as flautas, optei, nas primeiras aulas, por lhes apresentar apenas esses elementos isolados. Recortei e ampliei alguns compassos, independentemente das vozes a que correspondiam e trabalhei-os com todos os alunos em conjunto.

Deste modo, poderia:

- Averiguar a facilidade e adaptação aos conteúdos da peça
- Averiguar a facilidade de execução para cada um, de modo a poder escolher as vozes o mais adequado possível
- Trabalhar isoladamente a execução dos recursos contemporâneos: *flutterzung* e *glissando*

Como a maioria da escrita usava notação convencional, apenas tive que explicar o significado de algumas indicações que não reconheciam.

Depois de duas aulas sobre o material da peça isolado, foi atribuída uma voz a cada um dos alunos (excepto a primeira, que já estava definido ser executada pelo João, que tinha a flauta sopranino).

As aulas até Fevereiro seriam para trabalhar agora em conjunto as 4 partes: uníssonos, entradas, articulação, pausas.

A partir de Fevereiro, juntaram-se a fagotista e o percussionista. A exiguidade da sala obrigou a uma mudança para uma área maior, onde fosse possível colocar o xilofone e onde houvesse espaço para todos os instrumentistas.

O tempo seria escasso para o tipo de trabalho detalhado que a obra exigia. Optei por, nas duas primeiras aulas, trabalhar maioritariamente com o fagote e a percussão, pois tinham também momentos em simultâneo ou de pergunta resposta, servindo de referência um ao outro. Nas aulas de Março trabalhei em conjunto com todos, a totalidade da obra por partes, avisando-os de uma semana para a outra quais seriam os compassos a trazer seguros.

Trabalhámos normalmente em duas partes: do início ao meio (até cc. 34) e do meio até ao final (cc. 34 a 63). Em cada aula só se trabalhava uma parte.

Apenas nas duas últimas aulas se trabalhou a peça do princípio ao fim.

### 3.2 Metamorfoses

Esta obra vivia essencialmente de efeitos para a flauta. Uma vez que o piano só participava em alguns “quadros” optei também por trabalhar o primeiro mês apenas com o quarteto de flautas.

Não lhes foram entregues partituras. Mostrei e ensinei alguns dos efeitos pretendidos nas primeiras duas aulas e pedi que fossem experimentando em casa, pois muitos não sairiam facilmente à primeira, começando pelos que pareciam mais simples: *overblow*, *flutterzung*, trilo em acelerando.

Tal como no Trem, não distribuí as vozes logo no início e deixei que todas experimentassem os efeitos, decidindo mais tarde quem iria fazer o quê.

Neste grupo, a distribuição das vozes estava mais definida: seriam 2 contraltos e 2 sopranos, sendo que um alto e um soprano já estavam definidos. As outras duas iriam ser

distribuídas de acordo com a maior ou menor facilidade nos efeitos para cada flauta. Daí o meu interesse em avaliar a sua adaptação aos diferentes recursos.

Nas aulas seguintes introduzi as partituras, apenas para que começassem a associar a notação aos efeitos que estavam a produzir e perceber se a conseguiam interpretar graficamente sem dificuldades.

Na terceira aula as vozes já estavam distribuídas e seria a altura de trabalhar os efeitos mais complexos: cantar e tocar em simultâneo, movimento aleatório, dedos com movimento da língua.

A introdução das partituras seguiu o esquema anterior: mostrava-lhes um slide de cada vez depois de terem experimentado o efeito.

As aulas até meados de Fevereiro foram essencialmente de aperfeiçoamento dos efeitos e trabalho das partes em quarteto: coral, movimento dos dedos.

A partir desta data incluí a pianista: a primeira aula seria para ela reconhecer o conjunto da peça (leitura da partitura comigo enquanto as flautas tocavam) e seguidamente iríamos trabalhar apenas os momentos em que ela estava em conjunto com as flautas: tempo e entradas.

Por último, as últimas semanas seriam dedicadas ao encadeamento fluente de todos os fragmentos da obra.

### 3.3 Sons e Gestos

A metodologia de trabalho com este grupo foi semelhante ao utilizado para o anterior com as diferenças de que neste caso não haveria mais nenhum instrumento para além das flautas e que cada voz já estava previamente destinada a cada uma das alunas.

As primeiras aulas seriam para experimentação de alguns efeitos: *flutterzung*, crescendos sobre diferentes notas, sons contínuos e descontínuos.

Seguidamente, visualizaram algumas das indicações gráficas para associarem a leitura ao efeito.

Nas restantes aulas a leitura foi-se fazendo progressivamente, slide a slide, na ordem da peça, trabalhando simultaneamente a compreensão gráfica e a execução de efeitos.

Até Fevereiro trabalhar-se-ia a primeira metade da peça (até ao slide 5 ou 6), incluindo os momentos com notação convencional. À medida que o trabalho sobre um dos fragmentos

ficava sólido, trabalhava-se o seguinte fazia-se o encadeamento. Durante Fevereiro e início de Março trabalharia a segunda metade da peça, onde surgiam mais momentos com notação convencional, o recurso à palavra e ao gesto e efeitos semelhantes aos da primeira parte.

O sistema manteve-se o mesmo: novo fragmento e alinhamento com o anterior.

As últimas aulas seriam para tocar a peça do princípio ao fim várias vezes, estudar o melhor modo de dispor as partituras e tornar o “som e o gesto” bastante interiorizados e seguros.

#### 4. Descrição das aulas

Este capítulo pretende ser um breve resumo do processo de aprendizagem e aceitação das obras pelos alunos, focando os sucessos e as dificuldades da metodologia aplicada.

##### 4.1 Trem

O grupo começou o trabalho com a peça logo no início do 2º Período. As aulas iriam incluir apenas as 4 flautas, no início, até eu perceber a adaptação do quarteto à obra.

Comecei por trazer, nas duas primeiras aulas, partes da obra que ampliei e recortei e que se referiam a apenas a efeitos específicos ou a padrões rítmico-melódicos.

Comecei pelos padrões rítmico-melódicos pois queria perceber se todos executavam facilmente todas as passagens. Um por um foram experimentando saltos de 4ª e 5ª que se lhes apresentavam, em *staccato*. Calculava que nenhum fosse ter dificuldades de leitura ou motora pois o grupo é bastante homogêneo e tem um bom nível. A Matilde por vezes era um pouco mais lenta a mecanizar as passagens (tem menos um ano de flauta em relação aos outros colegas) mas sabendo-a trabalhadora sabia que rapidamente seria capaz de executar as passagens sem problema. Na primeira aula limitámo-nos a experimentar as passagens estas passagens, primeiro sem o *flutterzung* (cf. Fig.16 cap.2.1), cada um em separado e depois em simultâneo.

Seguidamente comecei a trabalhar com eles o *flutterzung*, em notas isoladas para observar a capacidade de cada um neste efeito que seria crucial em toda a obra. O Pedro conseguiu facilmente e a Maria Isabel também. O João e a Matilde tiveram mais problemas.

O *flutterzung* é um efeito conseguido mais comumente através da língua (também possível com a garganta e que soa como um “rosnar” sobre a nota: em vez de se ouvir um som “liso”, a nota é atacada e/ou mantida com um “trrrr”).

Há estudantes que conseguem obter estes movimentos de língua facilmente e outros que só ao fim de algumas semanas de prática conseguem. O João foi um desses casos mas também é certo que a dificuldade por ele apresentada englobou algum “teatro”. Ou não fechava os lábios o suficiente (o facto de tocar bombardino também não ajuda à consciência imediata da embocadura necessária) ou não conseguia manter a língua em

movimento mais que 1 ou 2 segundos. Deixei-o ir para casa praticar (e evitei que a aula continuasse a ser motivo de galhofa para os colegas) e estaria atenta à sua evolução.

A Matilde conseguiu resolver a sua dificuldade mais rapidamente e descobriu depois de várias tentativas que conseguia fazer o *flutterzung* com a garganta.

Na aula seguinte começámos o trabalho a partir deste ponto. O João já tinha melhorado bastante só ainda não aguentava muito tempo seguido o efeito na nota. Fizemos a experiência sobre várias notas e depois entreguei-lhes os recortes das partes que envolviam o *flutterzung* sobre notas longas, explicando-lhes a que os traços sobre a haste da nota indicavam que deveria ser usado esse efeito (cf. Fig. 11 cap. 2.1)

Seguidamente, voltámos às passagens que eles já tinham trabalhado na aula e juntámos-lhe o *flutterzung* (ainda com o auxílio dos recortes), trabalhando de memória, a solo e em simultâneo (2, 3 e 4).

Apesar da ligeira dificuldade que representou para alguns, o entusiasmo do grupo ao praticar este efeito era grande, especialmente quando aplicado às passagens de colcheias que tocavam em simultâneo.

A terceira aula incidiu sobre os restantes efeitos da peça: *glissandos* com a cabeça da flauta, glissando de dedos, o efeito silvado com a voz “tss” e o bater com a flauta na mão produzindo um som oco. Tudo foi experimentado primeiro sem recurso à partitura e o mais difícil foi o efeito silvado e o *glissando* entre o Sol e o Ré. Neste último, demorou algum tempo até que se conseguisse um som aproximadamente contínuo e eles sabiam que teriam que trabalhar em casa este movimento da mão direita.

Quanto ao “tss”, assobiado entre os dentes (cf Fig.16 Cap.2.1.) foi a Matilde quem mais sofreu com as tentativas pois ela não consegue dizer os “esses” na sua fala normal e, portanto, é-lhe praticamente impossível imitar um silvo sem que soe “ff”. Por outro lado, o João também mostrava dificuldades em fazer o “tss”. Era necessário que os outros colegas dissessem correctamente e num bom volume para que fosse mais inteligível a dicção correcta.

O bater com a flauta na mão envolveu algum trabalho mas não aprecia complicado e o *glissando* com a cabeça ficou rapidamente dominado. Por último, associaram os efeitos produzidos às indicações na partitura.

Mais uma vez, apesar das dificuldades e de alguma desconcentração ao longo da aula, os quatro pareciam entusiasmados com as novas experiências.

Tendo em conta as dificuldades de cada um e sendo que o João já estava destinado a ser a primeira voz, precisava que os grupos ficassem equilibrados porque a primeira e segunda flauta teriam sempre movimentos conjuntos e a terceira e quarta seriam outro bloco, portanto, na segunda voz teria que ficar o Pedro ou a Maria Isabel (para equilibrar as dificuldades dos *flutterzung* e dos silvos).

Na aula seguinte, já no final de Janeiro, iniciámos o trabalho em quarteto pela partitura geral. Os alunos já estavam familiarizados com os momentos e tiveram a sua primeira surpresa ao sobrepor notas e efeitos, que logo nos primeiros compassos lhes soou ao que a peça pretendia representar – um comboio. O entusiasmo foi grande depois das “tentativa-erro” numa primeira leitura da peça.

Dei-lhes as suas partes para que fosse possível fazer uma leitura mais contínua e frisei a ideia de que havia dois blocos, portanto, esses blocos que andariam sempre a par.

O trabalho feito nas primeiras aulas tinha tido benefícios e a partitura não apresentava dificuldades de leitura. Sendo todos alunos seguros, conseguiram aguentar-se sem muitas paragens na primeira metade da peça.

Optei por trabalhar primeiro só até ao compasso 31, onde seria a mudança do João para a flauta sopranino e onde se tornavam mais difíceis as entradas e as contagens de tempo.

Apesar de ter planeado começar o trabalho com o grupo completo em Fevereiro optei por adiar para meados deste mês para ter o quarteto mais seguro e trabalhado e para isso precisava de mais duas ou três aulas.

As principais dificuldades estavam essencialmente relacionadas com as entradas e a contagem dos tempos nas notas longas. Apesar de todos serem bons alunos, a composição, neste campo, ia-se complexificando e não era fácil exigir que crianças de 9 anos entrassem no terceiro tempo depois de dois ou três de pausa. Foi necessário repetir vários compassos várias vezes e voltar repetidamente atrás.

A Matilde era das que tinha mais dificuldade em manter as notas longas (ainda por cima com *flutterzung*) e perdia-se facilmente na contagem. No entanto, foi estimulante ver o seu empenho pois de aula para aula trazia a sua parte cada vez mais segura resultante do estudo em casa. Conseguiu rapidamente manter-se a par do resto do grupo que também não descuro o trabalho de casa.

Apesar da dificuldade que eu sabia que a peça poderia representar, o grupo foi-se mantendo sempre à altura do desafio e com entusiasmo para levar este trabalho até ao final.

Enquanto tentávamos tocar a peça até ao final, decidimos que seria melhor que cada um tivesse duas flautas, uma completa e outra com a cabeça preparada para os *glissandos*, já que não havia tempo para montar e desmontar a flauta.

A 15 de Fevereiro iniciaram-se as aulas com a fagotista e o percussionista.

A primeira aula foi mais aborrecida tanto para as flautas como para os externos. Pedi, em primeiro lugar que o quarteto tocasse para os colegas e que estes fossem seguindo comigo na partitura geral.

Seguidamente, pedi ao quarteto que não tocasse e trabalhei apenas com o fagote e o xilofone para que conhecessem as suas partes e tivessem parte das suas referências um no outro.

O resultado foi muito bom, para uma primeira aula: a Mariana, apesar de ainda não ter estudado a parte do fagote com atenção, tinha uma boa leitura; o Ruben trazia as suas partes sabidas pois já tinha trabalhado com o seu professor a memorização dos diferentes padrões rítmico-melódicos no xilofone.

Para as flautas foi mais difícil ficar simplesmente a ouvir. Pedi a todos que estudassem com cuidado a peça até ao compasso 30, para a aula seguinte.

Debruçámo-nos então sobre o trabalho conjunto a curto prazo.

Foi necessário fazer anotações na partitura de cada um para que tivessem as referências para as suas entradas: o fagote entrava depois de determinado padrão das flautas, o xilofone depois de determinado movimento do fagote, as flautas 3 e 4 como resposta ao padrão de 1 e 2 e de modo semelhante em todos os sítios que se justificasse e ajudasse.

Como seria de esperar, 6 crianças juntas necessitam de ser frequentemente chamadas à atenção para se concentrarem no trabalho. O mais “agitado” era o Ruben que tinha imensa dificuldade em manter-se quieto e concentrado quando parávamos de tocar e eu lhes estava a fazer correcções ou a dar indicações; estava permanentemente a movimentar as baquetas no xilofone ou no ar e era necessário chamar-lhe à atenção constantemente. Acabava por ser também o que mais falhava as suas entradas. No entanto, percebia que tinha bastante vontade de tocar e que a sua desatenção era resultado da impaciência para o fazer e não do desinteresse em relação à obra que estava a trabalhar. Outra das chamadas de atenção, que se prolongou ao longo das aulas foi o modo pouco cuidado com que fazia o seu *glissando* no xilofone. O movimento das baquetas tinha pouca direcção e pouco contacto com as lâminas, ao mesmo tempo que não era rigoroso em termos de tempo. Esta característica,



apesar de corrigida muitas vezes, manteve-se constante no Ruben até à primeira apresentação e ficava aquém do efeito pretendido.

As primeiras experiências com todo o grupo a tocar foram de grande entusiasmo porque todos ficavam surpreendidos com o resultado conjunto e a mistura dos instrumentos, que de facto se assemelhava a um comboio.

A primeira parte da obra começou a ganhar consistência e mesmo com algumas falhas nas entradas foi possível fazê-la até ao compasso 30 sem paragens e com uma segurança geral nas entradas.

A segunda metade da obra revelou-se a mais difícil de montar. As entradas tornavam-se progressivamente mais complexas, especialmente a partir do cc. 40 (ver Anexo I) porque o padrão de entrada variava constantemente para quase todos (ora era no 1º, 2º, 3º ou 4º tempo).

A dificuldade era maior com o fagote e o xilofone, que em determinados momentos deixavam de se ter um ao outro como referência e que tinham muita dificuldade em mudar a entrada do 2º para 4º tempo, entre os compassos 46 e 48 (ver Anexo I).

Por outro lado, as flautas 3 e 4 tinham vários tempos de pausa e notas longas em “*flatterzung*” e já não funcionavam como um bloco; as entradas começavam a ser desfasadas e por vezes uma tinha uma nota mais longa que a outra. A contagem de tempo era, legitimamente, bastante difícil para ambas.

O trabalho nas aulas acabava por ser tão focado em que tempos e entradas que a interpretação musical estava a ser descurada: não conseguia ter tempo para trabalhar os crescendos, a intensidade, a qualidade da articulação e dos ataques.

No início de Março pedi ao Carlos Firmino que viesse trabalhar com eles, para os ouvir e dar algumas indicações na interpretação da obra. Apesar de o tempo não ter sido suficiente, o pouco que o compositor conseguiu trabalhar com eles foi bastante positivo e a secção inicial teve logo outro impacto. Os ataques nos “apitos” do comboio e “tss” inicial ficaram bastante mais claros, tal como os *staccatos* nos primeiros padrões rítmicos.

Percebi que seria bastante difícil em tão pouco tempo (já estávamos em meados de Março) serem capazes de conhecer suficientemente bem a obra para não falharem as entradas. Ou seja, seria possível, sim, mas com mais tempo. O grupo acabava por criar algum desânimo e frustração que não era resultado da sua falta de capacidade mas que os afectava, especialmente o Ruben, que começava a sentir que não estava à altura do desafio.

Falei com o Carlos Firmino sobre as dificuldades que estava ter para tentar estudar em conjunto um solução intermédia que permitisse ter a obra apresentável a 9 de Abril. Assim, uma vez que era uma obra pedagógica e fazia parte deste projecto educativo, entendi que permitiria adaptações à medida das capacidades de trabalho do grupo e sugeri ao Firmino que fizesse uma revisão da obra de modo a encurtá-la e eliminar alguns dos compassos mais difíceis de juntar no final da obra. Reunimos e estudámos em conjunto algumas possibilidades. As mais viáveis, por questões de equilíbrio formal da obra, obrigavam a retirar também conteúdos interessantes, como a mudança da primeira flauta de soprano para sopranino. Não conseguimos chegar a nenhuma solução que nos satisfizesse e, sendo o Firmino o legítimo autor de qualquer alteração a fazer, combinámos que ele durante uns dias olharia para obra, estudaria as possibilidades e discuti-las-ia comigo.

No início da semana seguinte, a decisão estava tomada pelo compositor: a obra não seria mexida e, sugeria-me que caso não fosse possível fazê-la toda agora, fariam apenas a parte possível, funcionando como uma demonstração e não como uma apresentação da obra completa.

Achei que a sua decisão era legítima e, apesar de um pouco “assustadora” para mim, era também a mais justa.

Assim, o trabalho das últimas aulas de Março com o grupo foi mais intenso e, para que não desmoralizassem perante a possibilidade de se enganarem ou pararem durante a apresentação pública da peça, desvalorizei esse facto, elogiei a sua capacidade de trabalho e combinámos vários “truques” para o dia D.

O primeiro seria se alguém se perdesse, seria o mais “fingidor” possível; o compasso 52 seria a referência para todos (eu faria um sinal mais claro e todos conheciam o que as fl. 1 e 2 faziam) e iniciáramos a secção final.

Para além disso, o mais importante, combinei com eles um sinal, caso eu percebesse que a maioria estava perdida e a peça ia começa perder-se completamente: eu faria uma careta e seria o sinal para o João entrar sozinho no compasso 56, referência que todos conheciam, e todos começavam imediatamente a seguir a bater com as flautas na mão para o término da peça. Ensaíamos uma ou duas vezes esta situação, o que acabou por os divertir e deixar mais seguros e confiantes em relação à audição.

Combinei um ensaio extra, num outro dia da semana mas uma das alunas faltou e outra tinha que sair mais cedo. A tarde estava bastante quente e os alunos não estavam na sua melhor forma. Acabou por não ser tão produtivo como eu desejava.

Na última aula antes da estreia, a peça não estava no ponto desejado mas eles tinham trabalhado bem e conseguiam pelo menos mostrar o trabalho que tinham feito, portanto, estávamos relaxados, sem ter as expectativas muito altas mas, como lhes dizia “o importante é que se ouça o comboio”.

#### 4.2 Metamorfoses

O início do trabalho foi só em meados de Janeiro, pois ainda tinham repertório do período anterior para ser melhorado e apresentado.

Conhecendo bem a velocidade e capacidade de aprendizagem de cada uma, calculava ter que trabalhar com tempo e vagarosamente cada um dos efeitos.

Algumas das estratégias foram semelhantes às do grupo anterior: a pianista só seria incluída depois do quarteto ter as suas partes relativamente dominadas; os efeitos seriam apresentados e trabalhados antes de ser vista a partitura. Todas experimentaríamos os diferentes efeitos e só depois as vozes seriam distribuídas, apesar de já ter previamente decidido quais as alunas que tocariam soprano e as que tocariam contralto. O trabalho de exploração seria por isso feito por cada uma já nas flautas que iriam usar: a Sofia e a Patrícia na contralto, a Priscila e a Luísa na soprano.

Optei por trabalhar primeiro os efeitos que, a meu ver, seriam os de mais fácil execução: *flutterzung*, *overblow* e, progressivamente, complexificando os efeitos: trilos em acelerando e desacelerando e *tremolos*; movimento aleatório de dedos e multifónicos, seguidamente e o canto simultâneo.

O *flutterzung* foi de execução fácil para a Sofia e para a Luísa, ao fim de algumas tentativas. A Priscila, insistia em não cerrar bem os lábios, logo não conseguia manter a embocadura necessária para o efeito. A Patrícia, a aluna mais velha e com mais dificuldade em envolver-se nas tarefas, também demorou algum tempo pois tem sempre uma abordagem hesitante ao instrumento o que é prejudicial quando se explora efeitos não convencionais.

Fizemos algumas experiências sobre diferentes notas, para se familiarizarem com efeito e apesar de lhes notar “surpresa” pela novidade, facilmente se queixam da dificuldade (sendo a Priscila sempre a mais rapidamente desistente).

As experiências com o *overblow* acabaram por ser mais descontraídas, ainda que não exactamente bem sucedidas, especialmente para alunas que regularmente têm pouco som ou problemas de respiração, como a Patrícia. Para esta aluna era visivelmente difícil soprar usando todo o potencial do instrumento. A Sofia, apesar de ser uma aluna que por vezes sopra pouco é também capaz de soprar exageradamente, o que a ajudou a conseguir o efeito. A Luísa, também com dificuldade em emitir um som “forte”, usa muito um esforço corporal ilusório que acabava por ter um resultado descontrolado, sem que o *overblow* fizesse um percurso linear. A Priscila era a que facilmente conseguia retirar vários harmónicos. Ao fim de algumas tentativas consegui mesmo até ao limite, ficando para trabalhar ao longo do tempo o relaxamento corporal ao executar este efeito.

Todas tinham tendência para “subir” o corpo quando exploravam o efeito e acabavam por perder um pouco o controlo do movimento, deixando-se surpreender pelo mesmo.

As alunas teriam diferentes tipos de “overblow” na obra, por isso, fomos testando os mais rápidos e os mais lentos. Mostrei-lhes então alguns dos slides que continham a indicação para o efeito e verificar se reconheciam facilmente a indicação e se a distinguiam dentro dos diferentes géneros para o mesmo efeito (ver Anexo II, slides 1, 3, 8 e 12).

A Priscila faria a 1ª voz, soprando sobre a 1ª nota até onde podia e a Luísa teria que praticar os efeitos nos Fás, como flauta 2.

As primeiras experiências sobre os tremolos e os trilos em acelerando e desacelerando foram um pouco caóticas. Os movimentos de dedos das alunas não eram muito controlados e os efeitos acabavam por soar pouco controlados. Tivemos que trabalhar com calma o movimento dos dedos durante algumas aulas e pedi-lhes que também praticassem em casa. À medida que aprendiam um novo efeito, mostrava-lhes o slide correspondente, para garantir que associavam o visual ao cinestésico, verificando que não tinham problema com a compreensão da partitura.

O canto simultâneo foi também experimentado logo nas primeiras aulas porque sabia que ia necessitar de um trabalho contínuo. Todas experimentaram, apesar de eu já saber de antemão quais seriam as que o conseguiriam com mais facilidade, pois era necessário que tivessem também alguma noção de afinação. Para a Luísa e para a Sofia isto era mais

difícil pois ainda que ao fim de algumas tentativas conseguissem emitir som para dentro da flauta, não conseguiam cantar afinado em simultâneo, fosse uma nota ou uma escala. Pedi que trabalhassem um pouco esse efeito em casa, para se habituarem a usar a voz. Para isto levaram a partitura desta parte para casa para memorizarem as suas partes mas todas os outros fragmentos da obra eram trabalhados apenas na aula.

Nas aulas seguintes trabalhei com a Patrícia e com a Priscila a memorização das linhas melódicas da peça onde o efeito apareceria. Cantámos várias vezes na aula e o seu trabalho de casa foi memorizar e começar a tentar incluir a voz. Surpreendentemente, de uma semana para outra, conseguiram um progresso grande.

A Patrícia conseguiu dar um salto grande em poucos dias. A Priscila, muito resistente a este efeito, apesar de eu ter a certeza que ela o faria sem dificuldade, protestou durante uma ou duas aulas, dizendo que não saía e que não conseguia cantar. Quando começou a conseguir, fazia-o na oitava abaixo da escrita e desistia sempre que tentava no registo de soprano. Acabámos por ter algum conflito em relação a este efeito e fiz-lhe um “ultimato”: se ele não tentasse trabalhar em casa daria as suas partes a outra colega. Depois de alguma tensão, em poucos dias, a Priscila surgiu-me com a melodia decorada e cantada num registo grave, o que eu acabei por tomar como solução consensual. A sobreposição das duas vozes acabou por não ser revelar muito difícil já que ambas tinham as suas partes seguras.

A experiência dos multifónicos acabou por não ser muito complicada. Experimentei uma série de combinações para além das apresentadas na peça, para que se familiarizassem com o recurso e explorassem o instrumento. Para as flautas soprano esta experiência foi menos interessante já que nestes instrumentos as potencialidades dos multifónicos são mais limitadas (é demasiado agudo).

A Sofia conseguiu executar sem grande dificuldade este efeito e teria apenas que praticar em caso o ataque exacto para conseguir retirar os dois sons ao mesmo tempo.

Por volta da terceira aula comecei a tentar fazer algumas das partes em conjunto da obra: os dois corais (cuja partitura levaram para estudar), os *overblows* simultâneos e os *flutterzung*.

Só depois deste trabalho sobre os efeitos e quando comecei a trabalhar a sequência da obra é que introduzi a ideia de “metamorfose”, pois só quando começámos a utilizar a sucessão de efeitos é que esta ganhava significado. Procurei que pensassem sobre o significado desta

transformação, das várias mudanças que podem ocorrer na natureza na chegada e passagem de um estado ao outro, aqui, de um efeito ao outro, numa contínua transfiguração musical, um gesto conduzindo o seguinte sem interrupção.

Foi bastante difícil o trabalho de conjunto porque não era um grupo seguro nem especialmente desenvolvido. Tinham dificuldade em atacar uma nota em simultâneo, algumas tinham problemas de concentração e perdiam-se nas “tarefas” da peça em pouco tempo, havia sempre alguém que hesitava e parava a meio.

Por este motivo, adiei o início do trabalho com a pianista para os finais de Fevereiro porque as partes a juntar não seriam muitas e não eram muito exigentes. O mais importante era que o quarteto estivesse seguro.

Trabalhámos ainda o movimento aleatório de dedos sobre a flauta, soprando e articulando (tk). A combinação deste efeito com o movimento da língua é o que dificulta um bom resultado. Começámos por trabalhar apenas os dedos e o ar, soprando mais e menos para ter o crescendo e decrescendo e para que elas se fossem habituando a mexer (todos) os dedos sobre a flauta, como um exercício de dedos. A junção da articulação revelou-se difícil e algumas não o conseguiram por isso optei por manter o efeito ligado, sem a articulação para as que não conseguissem.

Apesar das dificuldades que foram surgindo e da quantidade de vezes que tivemos que repetir determinado slide ou sequência, as alunas mostravam-se envolvidas com o projecto e com a experimentação de todos aqueles efeitos na flauta e progressivamente foram amadurecendo a sua maneira de encarar aquele trabalho de conjunto: aumentando a concentração nas entradas e ataques, e a qualidade da interpretação musical nos duetos e nos solos.

Quando a Laura (pianista) se juntou ao quarteto, a sua coesão ainda estava longe de ser a desejada e a primeira aula não foi muito produtiva por vários factores: a pianista também não estava muito segura da sua parte e não sabia bem ao que vinha; a sequência da peça era muito fragmentada no que respeita a partes com e sem piano por isso era preciso conhecer bem a obra para que não houvesse hesitação nas entradas de ambas as partes; o quarteto continuava com bastantes inseguranças e desconcentrações em momentos decisivos.

Assim, a primeira aula serviu essencialmente para que a Laura conhecesse o conjunto da peça (ela só tinha os slides onde participava), corrigíssemos alguns erros de leitura da sua parte e as flautas percebessem como soaria o piano nas partes em que estavam juntas.

Os ensaios seguintes não foram fáceis: a peça começava a ganhar corpo até à primeira metade, onde o piano participava menos e predominavam os momentos a solo ou em dueto mas complicava-se nos slides 8, 9, 10 e 12 (ver Anexo II), em que a contagem de tempos tinha que ser rigorosa e algumas entradas eram súbitas.

A minha falta de prática em direcção de conjuntos também afectou, julgo, no início, a precisão das entradas nos momentos mais delicados – flautas nos slides 8 e 12 (ver Anexo II).

Nos slides 9 e 10 (ver Anexo II), a insegurança e desconcentração das flautas soprano era notória e foi necessário repetir muitas vezes as entradas dos *flutterzungs* da flauta 2 e a simultaneidade na entrada com o piano da flauta 1 no slide 9, a qualidade dos *tremolos* era continuamente afectada pela antecipação ou ansiedade gerada pelo que vinha anteriormente ou pelo que se seguia.

Na segunda aula, pedi ao Carlos Firmino que viesse assistir e orientasse um pouco a peça, de modo a que ela soasse mais de acordo com as indicações dadas. Os pontos críticos eram os *overblow* dos momentos 8 e 12, em especial o primeiro, antecedido de um *flutterzung*.

As indicações do compositor foram bastante claras em relação a este efeito e o compasso 8 soou de imediato melhor partir do momento em que o quarteto interiorizou o *overblow* como um ataque isolado em relação à nota anterior. As quatro passaram a articular ao mesmo tempo. No momento 12, o trabalho foi mais demorado mas a simultaneidade e a intensidade de ataque da última nota ficaram bastante mais sólidas, apesar de hesitação no tempo.

Por outro lado, a presença do compositor tornou-as mais responsáveis perante a obra e aumentou a importância do papel de cada uma e a vontade executar a peça com o maior envolvimento possível.

As últimas duas aulas foram dedicadas ao amadurecimento musical e aperfeiçoamento do *continuum* da obra, entendendo-a como uma verdadeira metamorfose, uma sucessão de estados diversos que se transformam e sucedem linearmente. Repetimo-la muitas vezes do princípio ao fim, “limando” alguns problemas de entradas, trabalhando o desenvolvimento no tempo dos solos (alargando-os e tornando-os mais relaxados), espicaçando a convicção e a teatralidade da interpretação em momentos tão contrastantes como o canto simultâneo (quase gregoriano), o quarteto em *flutterzung* ou os *overblow*.

Nas vésperas da audição, a obra estava bastante consolidada e pronta para uma primeira apresentação pública. As alunas foram também elas metamorfoseando-se ao longo das semanas até chegarem a um estado satisfatório de envolvimento e comunicação na interpretação da obra.

#### 4.3 Sons e Gestos

O grupo das mais novas só teve a versão definitiva da sua peça um pouco mais tarde, pois foi a que sofreu mais modificações. Assim, aproveitei as últimas aulas do primeiro período e as primeiras do segundo para explorar livremente efeitos contemporâneos comuns na flauta (incluindo os usados na obra), alternando com repertório convencional.

Assim, experimentámos efeitos com a cabeça da flauta, *flutterzung* e movimento aleatório de dedos, durações de sons não regulares e fizemos actividades como a imitação de uma floresta em que surgiriam diferentes pássaros.

Como calculado, contendo o grupo alunas com velocidades de aprendizagem e aptidões muito diferentes, alguns dos efeitos foram difíceis de executar. A Maria teve bastante dificuldade em mexer os dedos rapidamente sobre a flauta enquanto a Carlota se debatia com o *flutterzung*. Para esta aluna este movimento da língua é quase impossível de executar pois ela não diz os erres. No entanto, sendo uma aluna persistente, depois de várias tentativas e alguma prática em casa, a Carlota conseguiu fazer o efeito com a garganta apesar de não o sustentar durante muito tempo.

Este grupo de alunas sempre foi entusiasta deste tipo de exploração da flauta e a “floresta” era uma actividade que elas me pediam para repetir com regularidade.

O desafio que se propunha nas aulas seria, parecia-me, não de técnica mas de interpretação gráfica e trabalho de conjunto, já que eu sabia o que lhes seria apresentado e tinha sido a peça mais cuidadosa em termos de dificuldades (ou possibilidades) de cada aluna.

Assim, comecei a trabalhar directamente com a partitura assim que a obra ficou pronta, slide a slide.

Estudei com elas o que cada símbolo queria dizer, perguntando-lhes se essa indicação era evidente para a sua interpretação de leitura.

Começámos pelos círculos, que simbolizariam sempre a nota a tocar, independentemente da sua duração e o traço que se lhe seguiria indicava o tipo de efeito sobre a nota.



Avaliámos os crescendos do primeiro momento (ver Anexo III), cada uma com a sua nota e interpretámos a barra vertical, associada a um fortíssimo. Seguidamente construímos as entradas sucessivas, fazendo-as observar o alinhamento desfasado dos círculos que dá essa sugestão. A compreensão foi-lhes fácil e trabalhámos um pouco esse primeiro momento.

O segundo momento (ver Anexo III), em notação convencional, foi apenas uma questão de estudo das notas e das entradas. Rapidamente todas perceberam a sua voz. A Maria, apesar de ter apenas duas notas, enganava-se frequentemente na sua parte e tivemos que repetir várias vezes estes compassos (durante várias aulas).

No momento 2 (ver Anexo III), elas já percebiam o significado dos círculos e das entradas sucessivas, no entanto, foi necessário estudar com atenção a simultaneidade e desfasamento de entradas e saídas, fazendo-as observar com atenção a composição gráfica da partitura e o seu momento central, único em que todas estão ao mesmo tempo e a necessidade de que esse ataque fosse em conjunto para todas. Depois, cada uma, sucessivamente, retirar-se-ia. Fizemos o trabalho primeiro só com as notas, como experiência (e também para que se lembrassem que, independentemente do efeito, que estavam a usar, teriam que mudar de nota) e seguidamente identificámos os efeitos que cada uma teria: *flutterzung*, som contínuo e descontínuo e crescendo.

As quatro interiorizaram rapidamente o percurso das suas vozes e em duas aulas já fazíamos de seguida os 3 primeiros slides, apesar de algumas falhas.

O momento 3 (ver Anexo III) revelava-se mais difícil, não pelos efeitos mas pelas entradas e saídas das vozes. De qualquer modo, primeiro trabalhámos em separado cada um dos recursos, dois deles já conhecidos (das fl. 2 e 3) mas com o *flutterzung* da Carlota a surgir pela primeira vez e outros que identifiquei com cuidado com a Íris e com a Patrícia: alternar sons contínuos e descontínuos (e daí os traços longos e curtos da fl. 1) e o efeito dos dedos a mexerem aleatoriamente sobre a flauta em conjunto com um efeito de crescendo. O pontilhado representaria a ideia de uma articulação rápida mas eu sabia que era difícil conjugar todo este movimento, apesar da Patrícia ser boa aluna, por isso eliminei a articulação dupla já que com o crescendo e o movimento rápido dos dedos o efeito se mantinha.

Apesar da hesitação que lhes li da primeira vez que olharam para a partitura, facilmente esta ganhou significado e começámos então a trabalhar as entradas sucessivas, a atenção a quem saía em simultâneo e a permanência da flauta 3 a solo, em *flutterzung* depois de

todas as outras vozes já não estarem presentes. Para a Carlota este era um grande desafio pois o este efeito estava-lhe a ser custoso e ela não conseguia sustentar a nota. No entanto, o seu empenho em casa, levou a que ao fim de poucas aulas a Carlota dominasse progressivamente este efeito e o tornasse seguro no seu momento.

O momento seguinte, um dueto entre as flautas 1 e 4 (ver Anexo III), teve que ser trabalhado com bastante cuidado, o que deixou as outras duas um pouco isoladas nestes momentos, por isso, foi necessário ir alternando com o trabalho que já estava feito. Por vezes notava a desilusão nas outras por estarem tanto tempo sem tocar.

Esta parte foi a única que lhes dei para estudarem em casa. Todas as outras eram trabalhadas apenas no tempo de aula. No caso da melodia da flauta 1, a Íris teria que saber muito bem para estar segura nas aulas. A Patrícia manteria uma espécie de pedal em *flatterzung* sobre duas notas; o seu desafio era aguentar estas notas estáveis, sem respirar no meio e articulando apenas na mudança de uma para a outra. No início foi bastante difícil e a Patrícia interrompia as notas a meio ou entrava nos tempos errados. Era importante que também ela conhecesse muito bem a melodia da Íris e que em casa praticasse a resistência da respiração e da língua para fazer um acompanhamento sólido.

O trabalho desta parte prolongou-se ao longo de várias aulas. A distração frequente da Íris na contagem dos tempos, apesar das suas capacidades, obrigava a várias repetições até que esta parte ficasse interiorizada.

No entanto, era curioso observar, o cuidado que ambas tinham a tocar esta parte, como lhes soava lírico e como se preocupavam em tocá-lo o mais bonito possível.

A secção seguinte era um retomar do primeiro momento e portanto, foi bastante simples montá-la. Seguiu-se-lhe o momento falado e teatralizado (ver Anexo III). Quando lhes expliquei o que significavam as sílabas na partitura, foi um deslumbramento para todas acrescentar ao entusiasmo com que já tocavam aquela peça. Os primeiros ensaios desta parte foram feitos entre risos. O que se revelou difícil foi direccioná-las para a concentração imediatamente após esse momento pois elas eram surpreendidas por ele e tinham dificuldade em regressar à partitura depois de terminarem de falar.

O momento seguinte era semelhante ao terceiro mas ainda mais complicado de entrar. Aqui tivemos que perder algum tempo com o cuidado em 3 aspectos: a entrada da Íris logo após aos gestos silábicos, a entrada em simultâneo das flautas 1 e 4 após o sopro forte da flauta 3 e a entrada da flauta 2 com o Sib.

Aqui foi necessário fazer uma alteração à partitura pois a flauta 2 ainda não sabia o Sib e tinha dificuldades no *flutterzung*. Assim, para ser menos confuso e fazer o mínimo de alterações possíveis, nesta parte a Maria lia a flauta 3 e a Carlota ficava com a flauta 2. Depois de bastante trabalho sobre esta parte, o conjunto foi ficando interiorizado e seguro. O coral seguinte também obrigou a algum trabalho repetitivo porque era frequente a desconcentração na contagem dos tempos ou na mudança de notas para algumas.

Em quase todas as aulas fazíamos uma passagem completa pela peça, até onde já tínhamos trabalhado para que ela fosse ganhando solidez.

Senti que era altura do Firmino vir observar o trabalho, dar algumas indicações. Por outro lado, precisava de criar quebras de secção na peça, mesmo por uma questão de organização das partituras para as alunas e teria que ser o compositor a decidir onde as poderia fazer. Ficou definido que o 5º quadro (ver Anexo III) seria o fim de uma secção, já que a seguinte se iniciava de maneira semelhante à primeira.

Quando o Carlos Firmino as ouviu pela primeira vez, ficou visivelmente satisfeito com o resultado, pois sentiu que a peça funcionava e que elas estavam envolvidas com a obra. Para as alunas a presença do compositor era importantíssima e elas sentiam-se simultaneamente nervosas e felizes com ideia de serem ouvidas pelo autor da sua obra.

Foi um momento importante para ambas as partes que confirmou o resultado positivo que o projecto estava a tomar.

O Firmino fez algumas observações a entradas, intensidade e ao efeito falado, que ensaiou com elas.

Uma última questão se colocava: restavam 2 ou 3 aulas para audição e eu sentia que se trabalhasse a obra até ao final (que envolvia mais um coral), o trabalho de coesão da obra ficaria prejudicado e o conjunto resultaria inseguro. Assim, como o Firmino concordou comigo e não se opôs, decidimos conjuntamente eliminar os dois últimos momentos da peça (até porque não traziam nada de novo, eram um coral e um momento semelhante ao quadro 9) e colocar o seu final no quadro 9. Com mais tempo de trabalho este corte não seria necessário. O carácter pedagógico deste projecto, a adaptação das obras às crianças e a própria natureza composicional de Sons e Gestos (diferente do Trem, em que o mesmo problema surgiu), em quadros evocativos e momentos que podem ser retirados ou recombinações não prejudicava o conjunto da obra.

Assim, pudemos aperfeiçoar a sequência de toda a obra nas últimas aulas, melhorando interpretação, ataques, efeitos e entradas.

Um último problema se colocou: a Íris (fl. 1) não podia estar presente na audição porque ia ser operada. Resolvi encontrar entre os colegas quem a pudesse substituir e optei por pedir a uma aluna de 2º grau, que conjugava duas vantagens: tinha a certeza que aprenderia a sua parte facilmente e tinha uma hipótese de fazer algum trabalho de conjunto, pois este ano não frequentava nenhuma classe.

Assim, pedi à Inês que estivesse presente nas duas últimas aulas antes da audição. Na primeira, ouviu-as tocar e foi seguindo a partitura junto a mim. Seguidamente, fiz-lhe uma breve explicação dos símbolos, ela ouviu novamente a peça e no final da aula substituiu a Íris, numa primeira experiência. Na segunda aula já conseguia acompanhar toda a peça, garantindo que a obra estaria pronta para ser apresentada nesse Sábado.

## 5. Apresentação Pública

A estreia das obras trabalhadas encerrou uma manhã de actividades dedicadas à música contemporânea para flauta de bisel.

Neste dia, estiveram presentes no Conservatório de Aveiro os alunos da classe de flauta de Coimbra, participando na primeira parte de um intercâmbio temático dedicado, no Sábado dia 9, à música dos séculos XX e XXI.

Realizei um workshop durante a manhã para todos os alunos de instrumento, fazendo um percurso pela música destes séculos, visualizando partituras e ouvindo obras de diferentes décadas.

A segunda parte do workshop foi prática, procurando que todos os alunos experimentassem alguns dos recursos contemporâneos da flauta, muitos deles presentes nas obras dos meus grupos. No decorrer deste workshop, utilizei parte das obras do Carlos Firmino para mostrar a notação de alguns efeitos e pedi aos alunos que tocavam essas obras que exemplificassem essas partes.

A manhã terminou com uma audição comentada sobre música contemporânea para flauta, para pais e comunidade escolar. Fiz uma breve descrição da evolução da escrita para o instrumento, adaptada ao programa que alguns alunos iam apresentar, ordenado cronologicamente.

As peças do Carlos Firmino encerrariam a audição, uma vez que eram as mais recentes.

Assim, no final do concerto, fiz uma breve apresentação das três peças, expliquei em que contexto tinham sido elaboradas (a meu pedido, como projecto educativo e de acordo com os grupos formados) e que tipo de linguagem utilizavam. Apresentei as formações, agradecendo a colaboração dos alunos dos outros instrumentos e preparei o público para audição das peças menos convencionais de todo o concerto.

A informalidade da apresentação permitiu que advertisse o público para alguns contratempos, nomeadamente a substituição da primeira flauta no *Sons e Gestos*, a possibilidade de haver alguns percalços no *Trem*, pois o percussionista não encontrava a sua parte (e combinei com ele que tocaria de memória as partes que tivesse presente) e a obra era bastante exigente para o tempo de aulas que o grupo tinha tido.

Os *Sons e Gestos* correu bastante bem, pois as alunas estavam seguras, havendo apenas pequenas falhas em alguns ataques simultâneos. A parte de teatral fez sorrir o público e

cortou a surpresa ou “estranheza” notórias que se faziam sentir durante a audição. Tal não impediu que as quatro pequenas fossem bastante aplaudidas.

O *Trem* não teve a interpretação desejada e decorreu com bastantes falhas, no entanto, a segurança dos alunos permitiu que a obra fosse executada na sua totalidade e, apesar de alguns ficarem para trás em alguns momentos, encontraram-se todos no final. O tempo estava demasiado lento (aqui por culpa minha, para lhes dar mais segurança, o que acabou por prejudicar o carácter da peça) e houve momentos de hesitação de entradas, erros ou vozes que não tocaram em determinados momentos. No entanto, a riqueza e diversidade da peça, a surpresa dos seus efeitos e a composição do grupo acabaram por se sobrepôr a essas falhas e o “comboio” acabou por se ouvir e causar impacto junto do público pela sua originalidade.

A *Metamorfoses*, última peça a ser apresentada, também venceu pela segurança do grupo, ainda que com uma ou outra hesitação em entradas e ataques. As alunas mostraram dominar os seus solos e a parte com canto simultâneo acabou por ficar um pouco aquém porque a Patrícia quase não cantava e portanto não se ouvia. Mais uma vez, sentiu-se o público dominado pela estranheza mas a gostar de ser surpreendido.

No final do evento, as palavras de alguns pais presentes confirmaram o sucesso de toda a apresentação, comentando a importância do formato da audição pelo conhecimento que adquiriram e a proximidade ao trabalho dos seus filhos e o divertimento e surpresa que o repertório lhes causou (ver Anexo XI).

No final do ano, em Junho houve ainda oportunidade para todos os grupos se apresentarem mais uma vez, em audições interdisciplinares do Conservatório (ver Anexo XI). As peças foram novamente ensaiadas nas duas aulas anteriores à data e o resultado desta nova performance foi bastante satisfatório a nível de coesão, maturidade, interpretação e conhecimento das obras. Se após um período de pausa as peças foram rapidamente recordadas, parece-me então que o tipo de linguagem e o envolvimento dos alunos foi profundo. O sucesso da segunda apresentação pública foi ainda mais notório e valorizado por um público mais lato, que incluía alunos, pais e colegas de outros instrumentos. Para além da melhor qualidade musical e fluidez das obras, é de notar também a maior segurança com que todos os alunos tocaram.

## ANÁLISE DE RESULTADOS

### 1. Da Perspectiva da Professora

Todo o percurso ao longo deste projecto, desde a concepção das obras ao trabalho com os alunos e apresentação pública foi totalmente de encontro ao que eram as minhas expectativas e objectivos ao levar a cabo este propósito.

O trabalho com o compositor foi um desafio e aprendizagem constantes e mútuos. As obras corresponderam ao que eu pretendia trabalhar com os alunos: novidade, efeitos, exploração sonora e uma boa dose de surpresa e divertimento.

O bom resultado das obras foi confirmado pelo gosto e proximidade que cada grupo desenvolveu em relação à sua peça. Em nenhum momento lhes notei estranheza, enfado ou rejeição pelo trabalho que estiveram a desenvolver apesar do método de trabalho obrigar a um sistema de compreensão e execução da obra diferente do utilizado para o repertório habitual: a realização de um efeito simultâneo em termos de entradas e ataques, a transição de um momento ou secção para outra completamente contrastante, a alternância de solos e *tuttis*.

Apesar de alguns alunos ficarem um pouco “intimidados” com a novidade - pelo tipo de uso que tinham dar à articulação, ao sopro e aos dedos (mais visível no grupo das mais velhas), pelo tipo de grafismo nunca visto (no caso das mais novas) ou pela contínua alternância de sons e silêncios nem sempre regulares (no comboio) -, notei sempre o gosto com que se aplicavam na aprendizagem da obra, fosse na aula ou no trabalho que por vezes lhes pedia em casa.

Conforme descrito no capítulo anterior, o ritmo das aulas nem sempre foi linear e houve momentos de maior frustração mas que eram fruto da desconcentração, velocidade de aprendizagem, cansaço geral ou um comportamento menos desejável, ou seja, tudo aspectos que são totalmente independentes da natureza da obra e estão presentes em qualquer trabalho com grupos.

Em alguns alunos observei como aquele tipo de linguagem amadureceu a sua interpretação musical, notória nos meses finais no desenvolvimento que davam às suas secções a solo (Luísa, Priscila, Íris), na postura séria com que estavam no quarteto, a preocupação com as entradas em conjunto (no *Trem*), no próprio movimento corporal conjunto (no quarteto das

*Metamorfoses*), no equilíbrio sonoro que os grupos foram ganhando (mais visível nos corais) e na seriedade com que interpretavam efeitos (Momento 3 e 5 de *Sons e Gestos*, por exemplo).

Se é certo que as peças não atingiram o nível de interpretação “ideal”, a verdade é que fiquei bastante satisfeita com o resultado, estando todos os grupos à medida das minhas expectativas.

O tempo para trabalho foi limitado: uma aula de 45 minutos por semana durante 3 meses, com interrupções lectivas, paragens para provas ou audições tem uma produtividade limitada e, pela evolução que vi em todos os grupos, se o trabalho se prolongasse, os resultados seriam cada vez mais apurados. Assim, a apesar deste projecto ter como término o fim do 2º período, tive interesse em que todos os grupos se apresentassem pelo menos mais uma vez, trabalhando detalhes e melhorando a interpretação da peça.

No caso do grupo da *Metamorfoses*, a segunda apresentação pública, numa audição interdisciplinar foi bastante melhor, com grandes melhorias a nível da segurança da interpretação, da qualidade dos efeitos, da plasticidade do tempo e maturidade nos solos de cada uma. O mesmo, creio, se passará com os restantes grupos.

Por outro lado, o facto de trabalharem música contemporânea numa classe de conjunto e não apenas na sua aula individual de instrumento, desenvolveu uma cumplicidade não só pelo trabalho de grupo em si mas também pela prática estilística que a peça exigia, pelo tipo de atenção que exigia a cada um dos elementos, o tipo de comunicação que tinham que desenvolver entre si. Em alguns, especialmente na *Sons e Gestos* e nas *Metamorfoses*, o ambiente ficou cada vez mais familiar e os alunos tornaram-se cada vez próximos (cúmplices) do que eu tinha sentido no trabalho realizado no primeiro período. No grupo do *Trem*, esta característica não foi tão notória mas a linguagem da peça, mais convencional, e a sua estrutura – dois blocos de flautas e o xilofone e a percussão funcionando como um outro bloco -, criavam relações entre as flautas de acordo com esta organização.

No entanto, senti que este envolvimento e construção social em torno da peça tinham sido menos notórias nos instrumentistas convidados, principalmente na pianista. No grupo em que ela participava havia um distanciamento musical maior originado pela característica da obra, ao contrário do cruzamento constante, da intervenção/diálogo que o *Trem* permitia a todos os instrumentistas.



Faltaria agora amadurecer o envolvimento e a comunicação em cada grupo através da música, visando uma autonomia cada vez maior em relação à minha direcção musical. O ponto ideal de conhecimento e reconhecimento de/atraves da obra seria os grupos serem capazes de executar as peças sem a minha intervenção, mais difícil no caso do *Trem* mas bastante possível nos outros dois.

## **2. Da Perspectiva do Compositor**

Para o Carlos, o valor do projecto assenta fundamentalmente nas questões relacionadas com a comunicação, no sentido de explicar a linguagem contemporânea aos alunos mais jovens, sem que para seja necessário recorrer a um grande número de composições ou a uma linguagem técnica. O Carlos entendeu que a proposta que lhe dirigi consistia essencialmente em encontrar uma linguagem que funcionasse e que fosse compreendida pelos alunos. Para o compositor, este é o elemento essencial para a motivação dos participantes, entendendo que quando a música chega à compreensão dos alunos é como uma linguagem comum.

O Carlos confessa que, no início, as suas expectativas eram muito dispersas e confusas e progressivamente se foram tornando objectivas e motivadoras. A proposta era essencialmente para trabalhar com flautas de bisel, um instrumento que ele desconhecia na sua totalidade mas que à medida que o trabalho foi desenvolvendo, foi conhecendo os recursos e possibilidades “...comecei a entender o instrumento e a linguagem dele” (ver Anexo X).

Na verdade, o facto de ter que escrever para flauta de bisel, é apontado como a maior dificuldade que sentiu em todo projecto, por desconhecer as imensas capacidades e possibilidades técnicas e que tornavam difícil construir a “modelagem sonora”.

No entanto, todo o balanço é bastante positivo e o Carlos acredita que foi criado, em música algo que foi entendido pelos alunos que pode ter contribuído para o seu amadurecimento musical.

A sua maior recompensa, afirma, “foi quando cheguei ao dia em que vi as obras na estante a serem executadas, realizadas...Mas o que me deu realmente uma certa alegria foi ver a capacidade dos alunos interpretarem um pensamento que vai de adulto para aluno mas que é entendido e fluído, que é conseguido por eles.” (ver Anexo X). As apresentações públicas apenas confirmaram que tinha conseguido cumprir o objectivo de criar uma linguagem acessível, uma linguagem moderna que foi compreendida.

Carlos reconhece que poderia aceitar uma nova proposta, no futuro para compor neste formato para estas idades:

“Quanto mais persistente era no trabalho das obras com os alunos mais nestes se sentia a vontade de continuidade do mesmo contrariando as expectativas individuais de fraca empatia ou mesmo rejeição por parte das crianças em relação a estas linguagens. As obras

tornaram-se ainda mais pedagógicas e motivadoras pelo próprio conteúdo. Despertaram nas crianças os interesses de leitura e audição pelo efeito sonoro e grafismo.” (ver Anexo X).

### 3. Da Perspectiva dos Participantes

Junto dos 12 alunos de flauta de bisel participantes nestas classes de conjunto procurei averiguar através de entrevista semi-estruturada (ver Anexo IV) qual era a sua perspectiva em relação à desenvolvimento deste trabalho ao longo do segundo período (trabalho sobre a obra na classe de conjunto), qual a sua impressão da obra que trabalharam quando comparada com o repertório habitual e se gostariam de voltar a tocar música daquele género.

Em relação às aulas do segundo período, todos os alunos se manifestaram positivamente, sendo a maioria das respostas relacionada com uma reacção emocional ao carácter da obra e ao trabalho desenvolvido de acordo com o mesmo, independentemente da peça que cada um estudou.

A maioria das respostas (ver Anexo V) envolveu apreciações relacionadas com a diversão e satisfação que tiveram: “divertido”, “giro”, “engraçado” e o seu grau de satisfação de acordo com isto: “correu bem”, “foi bom”, “gostei”, “gostei muito” ou “adorei”. Dos 12 alunos, apenas uma (a mais velha) não deu uma resposta com um atributo emocional, detendo-se sobre outros aspectos (considerados mais à frente) para justificar a sua relação positiva com a experiência. As respostas mais entusiastas, que incluíam o “muito...” ou o “adorei” foram dadas por duas alunas do grupo das mais pequeninas (pela *Sons e Gestos*) e por uma das alunas do grupo do *Metamorfoses* (com 11 anos).

A segunda categoria de respostas mais frequente é a apreciação estética relacionada com a obra e que os alunos relacionaram directamente com o trabalho realizado. Aqui surgem apreciações de elementos e estrutura como: “bonita”, “séria”, “baralhada”, “esquisita no início”, “diferente”, “sons engraçados”.

Nesta relação estilística com o carácter da obra associado ao trabalho desenvolvido o atributo mais frequente é o “bonita” e uma das respostas é mesmo “linda” (de um dos alunos do *Trem*). Há alunos que referenciam o seu carácter: “séria” e “ideias divertidas” (para o *Metamorfoses*), “esquisita no início” mas mais simples depois de estudada (para o *Trem*), “diferente” (em relação à apresentação pública, pelo tipo de obra que iam apresentar) e “baralhada” mas há apenas uma resposta para cada um destes atributos. Outros referenciaram partes ou elementos da obra que apreciaram mais: “sons engraçados, gestos” (*Sons e Gestos*), os crescendos e fortíssimos (como descreveu uma das alunas de *Sons e Gestos*: “gostei muito daquela parte paaaAAA...PA!”) e as partes faladas; uma das

alunas do *Trem* referiu o facto da obra se assemelhar a um comboio, algo que nunca tinha ouvido e outro do mesmo grupo referiu a parte em que se batia com a flauta na mão. A aluna mais velha foi a única que referiu elementos concretos associados à flauta para descrever as diferenças: “diferente do barroco”, “mudanças de articulação e de sopro” e a associação a uma ideia extra-musical “foi tipo uma peça de teatro”.(ver Anexo V)

Muitas das respostas também tornaram relevante questões relacionadas com a aprendizagem: 75% dos participantes (9) fez pelo menos uma observação relacionada com aspectos da aprendizagem. “Aprender” ou “aprender mais”, “aprender coisas novas” e “novo” ou “experimentar coisas novas” foram respostas que surgiram em 50% dos alunos. Outros (1/3) abordaram o grau de dificuldade do trabalho: 2 dos alunos acharam que o trabalho não foi difícil e ambos eram do grupo do *Trem* (a peça mais complicada de montar, no meu entender); outras duas alunas, uma do *Metamorfoses* e outra dos *Sons e Gestos*, sendo que ambas são alunas onde as dificuldades de aprendizagem estão mais presentes, referiram que lhes pareceu difícil, mas apenas no início. A do grupo *Sons e Gestos* referiu que essa dificuldade inicial estava relacionada com a compreensão da partitura (“os papéis”).

Por último, a perspectiva identitária e social identificável nas respostas, ou seja o valor extrínseco do trabalho realizado (ver Anexo V). Cerca de 60% dos alunos (7) deu um significado ao trabalho ou à obra relacionados com o seu valor enquanto obra escrita originalmente para eles, com o facto de ser um trabalho de grupo e com a percepção que público poderia ter da sua apresentação. A importância da obra ter sido escrita para eles foi referida por 3 alunas (uma de cada grupo) sendo que as mais novas revelaram-na de um modo pessoal “escrita para nós”, “feita com as notas que sabíamos” e a de 1º grau focou essa ideia de uma perspectiva mais generalista, relacionada com a pedagogia “é uma boa ideia criarem música para crianças, para se adaptarem à flauta”. 25% (3) referiu a importância desta experiência ter sido em conjunto, seja porque gostam de tocar em grupo - “gostei de trabalhar com eles” (Pedro, *Trem* 9 anos), seja porque valorizam o facto da primeira abordagem a este estilo ter sido feita no trabalho de conjunto – “foi a primeira que estivemos a trabalhar...uma peça contemporânea, em conjunto e a minha primeira” (Sofia, *Metamorfoses*, 11 anos). Referido ainda por três alunas do grupo *Metamorfoses* algum nervosismo ou expectativa na apresentação pública pelo tipo de obra: “senti-me um bocadinho apertada porque era a primeira vez...a parte sozinha...” (Sofia, 11 anos), “o

público pode ter estranhado!” (Luísa, 10 anos), “foi...tipo uma peça de teatro” (Patrícia, 15 anos).

Quando questionados sobre o que acharam em relação a outras obras, a maioria das respostas relaciona-se essencialmente com a percepção estética da obra, quer de um ponto de vista emocional quer formal (dos elementos constituintes). A resposta mais frequente foi “diferente”, mencionada por 7 dos 12 alunos, sendo que algumas incluíam diferentes explicações: “não costumamos tocar” (Carlota, 9 anos), “tem coisas que não há nas peças habituais” (Matilde, 9 anos), “completamente diferente” (Patrícia, 15 anos).

Muitos apontaram características composicionais da obra como termo de comparação com o repertório habitual ou associado ao “diferente” que já tinham mencionado. Assim, 75% dos alunos (9) referiram aspectos como o falar e tocar ou as partes favoritas como crescendos e fortíssimos (no *Sons e Gestos*), o coral (nas *Metamorfoses*) que “...porque estava assim a tocar e tinha um aspecto...pronto, assim calmo e era...era simples mas era muito giro” (Sofia, 11 anos) ou “exótica”, “coisas tiradas com a boca”, “outros barulhos” (Maria Isabel, 9 anos). Três alunas (25%) compararam com o repertório convencional. A Íris (8 anos, *Sons e Gestos*) diz que as outras são mais melódicas e têm notas com melodias. A Luísa (*Metamorfoses*) diz que as outras peças que costuma tocar são mais rápidas ou mais lentas e que nesta estavam presentes várias partes todas elas diferentes, todas transmitindo algo distinto. A Patrícia, do mesmo grupo, refere que na música barroca “é tudo muito direitinho, levezinho” e na peça *Metamorfoses* ela acha que é tudo mais “interactivo”.

Por outro lado, a resposta emocional também surge nesta questão, com várias sugestões dos alunos, algumas dizendo que a sua preferência vai para esta obra e não para as que costumam tocar.

Três alunas referiram que a obra era engraçada ou divertida, tendo uma delas especificado que esta era “mais engraçada”. Apenas uma aluna usou o adjectivo “estranho” associado à obra (*Metamorfoses*). Outras três alunas (25%), as únicas que falaram em “gosto”, não só utilizaram este termo como todas “gostaram mais” da sua obra do que das que costumam tocar normalmente: “as outras são bonitas mas eu gosto mais desta” (Patrícia, 8 anos). Duas eram do grupo do *Sons e Gestos* (as mais novas) e a outra do Trem. Um outro aluno, apesar de não usar este termo, disse que esta peça era “melhor” que as outras (João, *Trem*), o que pode ter também uma conotação não só estética mas também de empatia com a obra.

As questões relacionadas com a aprendizagem não foram esquecidas pelos alunos. Cerca de 40% dos alunos mencionaram aspectos relacionados com a de dificuldade de execução ou com a relevância pedagógica. Uma das alunas achou que algumas das partes eram mais difíceis que o repertório habitual mas outras não (*Sons e Gestos*), outra referiu que não era a dificuldade que estava em questão “não é difícil, é estranho...” (Luísa, *Metamorfoses*) e um outro aluno disse que achava mais fácil porque era tocada em flauta soprano e não contralto (Pedro, *Trem*). Os outros dois alunos referiram que esta peça era “mais interessante” e que “se aprendia muito mais”.

Por último, a relação com o valor extra-musical da obra e a sua referência identitária é reforçado novamente por duas das alunas - o facto de ter sido escrita para elas, com as notas que conheciam. Ambas eram do grupo (*Sons e Gestos*). A Íris (8 anos), explica que “...as outras são tipo para crianças e essas coisas todas (...) acho que (esta obra) é para crianças mas o que eu quero dizer mais ou menos... foram pessoas que as escreveram e nós agora estamos a tocá-las”. (ver Anexo V)

Por último, quando questionados sobre a possibilidade de fazerem novamente este tipo de música, 100% das respostas eram “Sim”, das quais 66%, quando confrontados com a grau de vontade de repetir, responderam que “muito”. As justificações apontadas são essencialmente associadas às características lúdicas da peça ou da experiência - porque foi “engraçado”, “divertido”, “fixe” ou “giro” (cerca de 40%) – ou à sua vontade de aprendizagem – “experimentar coisas novas”, “saber mais” (25%).

Houve ainda alunas, todas do grupo *Sons e Gestos*, que justificaram a sua vontade de repetir pelo envolvimento emocional com a obra: “porque gostei da música” (Carlota, 9 anos), “gostei da muito da música e queria parecidas” (Patrícia, 8 anos). Um dos alunos do *Trem* referiu ainda o “gostar das peças da classe de conjunto”.

Uma das únicas duas alunas que mostraram um interesse relativo em repetir este tipo de repertório (“assim assim”) justificou-o não por desgostar da experiência ou da música mas porque sentiu que uma aula por semana não lhe era suficiente para aquele tipo de trabalho, queria mais aulas de classe de conjunto por semana: “se ficávamos um dia sem estudar, esquecíamos-nos!” (Íris, 8 anos, *Sons e Gestos*).

Por último, acrescento ainda que os 3 alunos que colaboraram com a classe de flauta e a quem foram realizadas entrevistas-teste também valorizaram a colaboração no projecto. Todos gostaram e entenderam a experiência como uma novidade, por ser diferente do

repertório que costumam tocar e por terem uma primeira experiência com a música contemporânea que os entusiasmou. Por outro lado, todos fizeram menção ao facto de terem tocado numa classe de conjunto, valorizando o trabalho em grupo; para a Mariana (9 anos), fagotista, tocar em conjunto não só foi o que valorizou o trabalho da peça *Trem*, como é a principal motivação para querer voltar a tocar uma obra deste género: “nós vemos a realidade de como é vários instrumentos, todos juntos”; “porque estou a tocar com outros instrumentos, o que não é muito normal; estou habituada a tocar sozinha ou com o piano”.

Para a pianista, o trabalho sobre a *Metamorfoses* também surgiu como algo diferente do habitual, em termos de trabalho de conjunto (“eu já estava habituada a acompanhar, mas não assim”), sonoridade e percepção da obra, apesar reconhecer que era mais simples que o seu repertório habitual. Portanto as dificuldades passavam por outro tipo de questões: “O que costumo tocar é um bocado mais difícil e...não é tão dissonante, é mais melódico, mais fácil de se perceber; esta é mais difícil de perceber mas depois acabamos por conseguir” (Laura, 12 anos)

Para o percussionista, esta peça (*Trem*) quase representou uma “subida de escalão” enquanto instrumentista, como se a execução de uma obra deste género comprovasse determinadas capacidades como aluno, como um mérito: “fez-me sentir que já sei alguma coisa, que já tenho capacidade para conseguir tocar isto e com outras pessoas”. (Ruben, 9 anos)

Todos os três responderam que gostariam muito de voltar a tocar música contemporânea.

De um modo geral, podemos dizer que:

- O grupo *Sons e Gestos* valorizou mais o trabalho do compositor e o facto de ser uma obra original para elas.
- O grupo *Trem* foi o que mais se referiu aos elementos não convencionais usados na composição (efeitos sonoros, bater com a flauta)
- O grupo *Metamorfoses* foi o que revelou maior diversidade de apreciações ou sensações em relação à sua obra: experiência nova, associação de imagens à peça, séria e divertida, interactiva.
- A apreciação da obra como “bonita” surgiu apenas nos grupos dos mais novos e não no das mais velhas.



- O grupo das mais velhas valorizou mais a experiência lúdica, a aprendizagem e a “diferença”.

#### 4. Da Perspectiva dos Não-participantes

O grupo de não-participantes considerado envolvia todos os outros alunos de flauta de bisel do Conservatório que não participaram neste projecto. As perguntas colocadas relacionaram-se com a apreciação do workshop de música contemporânea, a apreciação das obras ouvidas na audição e o seu repertório habitual e se gostariam de tocar música daquele género (ver Anexo VI)

Dos 12 participantes, 11 estiveram presentes no workshop e 3 não estiveram presentes na audição, de modo que algumas respostas tiveram que ser adaptadas ao contexto possível (ver Anexo VII).

Todos os 11 participantes pronunciaram-se de um modo positivo em relação ao workshop. A maioria de respostas (72%) incidiu sobre aspectos relacionados com a aprendizagem: “interessante” ou “muito interessante” (33%), “experimentar coisas novas” ou “mais coisas com a flauta” (36%) e “aprender” (27%).

Muitos manifestaram uma apreciação afectiva através de “gostei (muito)” “(muito) bom” (63%) e/ou através de outras características, “giro/engraçado/divertido” (27%). Apenas dois alunos (18%) associaram também os adjectivos “(um bocadinho) estranha” (João, 10 anos) - para descrever a música ouvida durante o workshop – e “(um bocadinho) diferente” (Inês, 10 anos).

Vários alunos referiram-se aos aspectos formais do que foi trabalhado e ouvido e de que gostaram particularmente, que acharam interessante ou novo (63%): o grito do flautista na obra *Black Intention*, efeitos na flauta, *glissandos*, trilos entre duas notas não consecutivas. Algumas das afirmações reflectem a surpresa e entusiasmo em relação ao instrumento: “Não sabia que se podia fazer aquilo (com a flauta)” (Simão, 11 anos); “Nunca tinha visto nada assim...É uma daqueles dias em que fico a pensar que a flauta dá para muito mais coisas que os outros instrumentos todos!” (André, 13 anos); “...pessoalmente também achei interessante o facto de eu gostar de compor e achar que poderia vir a usar algumas técnicas” (Daniel, 18 anos).

Os alunos que elaboraram respostas mais desenvolvidas em relação à experiência nova frequentavam entre o 2º e 7º graus .

As respostas dos 9 inquiridos presentes na audição contemplam aspectos emocionais, estéticos e de aprendizagem transmitidos pelas obras. Um aspecto que se destaca é a sensação em relação à obra: a maioria atribuiu-lhe de algum modo um carácter lúdico

“giras”, “divertidas” ou “engraçadas” (55%). Esta mesma percentagem de inquiridos afirmou que tinha gostado das obras. Depois surgem outros adjetivos como “esquisita” (João, 10 anos), “agreste” (Simão, 11 anos), que “choca” (Sara, 23 anos). No entanto, a reacção causada pela música não foi associada a não gostar da mesma. Destes 3 alunos, apenas a Sara não mencionou que tinha efectivamente gostado das obras.

As questões relacionadas com a aprendizagem também estiveram presentes nas respostas dos alunos: 22% considerou as obras interessantes e a mesma percentagem falou nas “coisas novas”.

A maioria das observações foi de ordem estética e formal. Em 66% das respostas foram referidos aspectos como a sonoridade da obra “giro, o som daquilo tudo” (Mariana, 12 anos), “Parecia que não soava bem” (Simão, 12 anos), “Auditivamente bonita” (Sara, 23 anos), “Lembrava-me alguns sons naturais... da selva, da natureza...o vento a bater nas árvores” (João, 10 anos). Dois alunos utilizaram a caracterização de “bonita”: o João, de 9 anos e a Sara, de 23 (ainda que num contexto contraditório, como a seguir se descreve).

Os alunos mais velhos (18 e 23 anos) foram os que revelaram respostas mais desenvolvidas e também mais flutuantes e resistentes em relação às obras. O Daniel afirma que “de repente, uma coisa nova” e confessa que primeiro achou “demais”, exagerado mas acabou por gostar e achar que “o comboio estava giro”. A Sara diz logo no início que não é fã deste tipo de música (já tocou uma peça contemporânea) mas que achou as obras auditivamente bonitas e diferentes. Acha que no início chocam e que as pessoas na audição ficaram surpreendidas. Para ela, o primeiro impacto é que a obra não é ordenada, que “não tem princípio meio e fim”.

Todos os 12 não-participantes foram questionados sobre a vontade de tocarem obras do mesmo género (para os que não estiveram na audição, a referência seriam as audições do workshop). 75% (9) responderam que sim e destes mais de 50 % categorizaram a sua vontade como “muita”. 25% (3) responderam “mais ou menos” ou “talvez”. Estas respostas estão distribuídas por alunos de idades completamente diferentes: 6, 10 e 23 anos. Apenas a mais velha justifica esta resposta referindo-se não a questões relacionadas com o estilo da obra mas com o domínio técnico que ela entende ser necessário para a sua execução e em que diz ter dificuldades (articulação, por exemplo). A justificação (apenas em 1/3 das respostas) dos que manifestaram uma

vontade certa de experimentar surge por ser “diferente do que toca” (duas respostas) e por representar “maior variedade e diversidade” no conhecimento do instrumento (uma resposta).

Assim, pode-se observar que:

- No grupo de não-participantes as respostas emocionais/afectivas estão menos presentes do que nos participantes;
- Um dos aspectos mais valorizados é o relacionado com a aprendizagem, a novidade e o conhecimento e domínio do instrumento.
- A apreciação do carácter lúdico das obras é semelhante nos dois grupos
- A apreciação estética da obra tem pontos comuns com o grupo de participantes mas ganha em estranheza/rejeição que não estão presentes no outro grupo
- Não existem aspectos relacionados com o valor extra-musical ou social das obras (valorização do compositor e da obra ser original, valorização do trabalho de conjunto)

## 5. Estudo de Caso

A Inês, 12 anos, aluna do 2º grau foi convidada, no final de Março a colaborar com o grupo das alunas de Iniciação III para participação na audição de estreia da obra. Uma das alunas disse-me antecipadamente que por motivos de saúde não poderia estar presente no dia do concerto e, para evitar que o grupo ficasse sem se apresentar, propus à Inês que substituísse a colega. Seria a solução ideal já que a Inês é boa aluna, e portanto eu sabia que aprenderia a sua parte rapidamente e este ano não estava a frequentar nenhuma classe de conjunto. Portanto, esta era uma boa oportunidade de fazer um pouco de música de conjunto e ao mesmo tempo ter contacto com a linguagem contemporânea.

Como não queria afastar a Íris, a aluna que iria faltar, nem sobrecarregar a Inês, propus que esta estivesse presente apenas nas duas últimas aulas do período, antes da estreia da obra e na audição de apresentação. A primeira aula seria para ouvir, conhecer e experimentar no final (trocando com a Íris) e na segunda aula far-se-ia um ensaio mais prolongado em que a Inês seria essencialmente participante e a Íris ouvinte.

Até aqui, a Inês tinha tido pouco ou nenhum contacto com a música contemporânea. No ano anterior tinha tocado algumas peças com linguagem jazzística mas ainda não tinha experimentado o recurso às técnicas contemporâneas. Não lhe disse que tipo de peça seria, nem o seu grafismo ou recursos.

Na primeira aula, convidei a Inês a ficar junto mim para tentar compreender a partitura, ouvir sonoridade da obra e tentar segui-la à medida que as colegas tocavam e eu dirigia.

Sendo a Inês uma criança bastante transparente, apercebi-me que após a primeira visualização e audição o seu rosto mudara. Parecia estranha e desconfortável à medida que a aula ia avançando. As alunas tocaram a peça duas ou três vezes, com algumas paragens e eu ia explicando à Inês a evolução das vozes, a simbologia para os efeitos, os momentos em que ela deveria entrar. A Inês permanecia atenta mas algo tensa.

Primeiro julguei que ela achasse que eu estava ser demasiado exigente com as alunas e isso lhe causasse algum receio mas, quando lhe perguntei, acabou por confessar que sentia estranheza em relação à música porque lhe frustrava as expectativas como ouvinte. Segundo ela explicou, nos momentos harmónicos, a quatro vozes, por exemplo no slide 3 (cf.Fig.7 fig. 1.3) ela esperava ouvir um acorde tonal, maior ou menor, segundo explicou e sentiu-se apanhada de surpresa pela sonoridade inesperada que surge. Explicou-me também que as outras sonoridades lhe causavam estranheza.

Quando a entrevistei (ver Anexo VIII), mais tarde, a Inês disse-me que não tinha ideia do que ia tocar na classe de conjunto e que julgou (sendo um grupo de alunas de Iniciação) que iria colaborar numa obra de acordo com os cânones entendidos para esses graus “assim normais, clássicas, por exemplo (cantando): Si, Lá...assim essas músicas”

A Inês confessa também que se confirma a sensação de estranheza que lhe li na primeira aula. Diz que quando ouviu a primeira vez ficou muito surpreendida porque nunca tinha ouvido tocar música contemporânea e que quando viu as folhas (com a indicação de *flutterzung* e *glissandos*) não percebia o que era, julgando tudo complicado, por desconhecimento. Quando lhe perguntei se tinha achado complicado visual e/ou auditivamente, ela respondeu que “sim” em ambos os sentidos: tentava seguir a partitura mas não entendia o que as colegas estavam a fazer e tinha dificuldade em acompanhar. Diz ela que “a primeira aula foi de ... suspense!” mas que, parecendo complicado ao início, acabou por se revelar “giro e fácil”. (ver Anexo VIII)

De facto, notei que assim que começou a participar, a Inês se entusiasmou, apesar de sair da aula com uma sensação estranha. Ela relata na entrevista que a primeira impressão que teve da música a fez lembrar “uma luta, uns desenhos animados” que ao ouvir a primeira vez achou a peça feia e um pouco esquisita, como se cada acontecimento fosse inesperado e impossível de prever.

Na segunda aula, onde senti a Inês mais descontraída e empenhada na interpretação da obra e ela afirma que de facto se sentiu mais aliviada: “Já não era aquela coisa esquisita. Estava mais...mais...entrenhada!”. A Inês sentia-se, depois da primeira abordagem bastante mais envolvida com a música acrescentando-a, diria eu, ao seu conjunto de referências e valores. Refere que se identificava com a parte em que tinham que falar, por gostar de representar e achar esse momento teatral. Para além disso, a obra passara a ser “gira” e a experiência boa.

No que toca à percepção das obras contemporâneas, a Inês gostou de ter aprendido mais sobre música contemporânea e admirou a performance das obras escutadas, referindo ainda que se recorda de ter ouvido uma ou duas vezes música contemporânea na iniciação mas que durante o percurso no básico, as audições nas aulas de teoria eram sempre ligadas à linguagem tonal (“era só músicas de Vivaldi”). A Inês valoriza os conhecimentos que obteve sobre este género durante o *workshop*.

Quanto às peças que ouviu na audição, depois de ter tocado, achou que a sua não era difícil, em comparação pois estas pareceram-lhe mais complicadas.

A Inês afirma que achou a “peça do comboio” bastante divertida e que a peça do grupo das mais velhas impressionou em relação a alguns efeitos, parecendo-lhe bastante complicado. E remata “até é gira, a música contemporânea, só é preciso saber tocá-la bem”. Insisto se as outras não têm também que ser bem tocadas e a Inês explica que para ela a música contemporânea tem que ser muito convincente, porque a considera mais teatral que o repertório habitual.

A aluna não hesita ao responder que gostava de voltar a tocar este tipo de música, porque considera que isso valoriza a aprendizagem e a evolução no instrumento. De certo modo, a Inês dá entender que tocar música contemporânea representa um *upgrade* um novo status no percurso musical.





## CONCLUSÕES

Sem pretensão que seja este o modelo exemplar, a maior ambição deste projecto é a de que se tornasse uma prática corrente nas escolas de música a inclusão e valorização do trabalho do compositor, o espaço para a música contemporânea e a valorização da aprendizagem instrumental através de uma nova exploração do instrumento e da música de conjunto. O surgimento desta “vontade” afigura-se-nos como uma urgência, não só para as instituições cumprirem o seu dever educador mas para que o ensino vocacional nacional se possa colocar a par do dos países em que desde cedo o repertório contemporâneo é incluído na aprendizagem musical (Holanda, Hungria, EUA, Austrália, Canadá ou Alemanha).

O trabalho aqui apresentado procurou, em primeiro lugar, situar o projecto a desenvolver no contexto das questões da perspectiva actual música contemporânea e do ensino musical. Destacou diversas questões relacionadas com a estética musical, o valor e significado da obra de arte musical contemporânea, o seu isolamento e distanciamento dos públicos e a sua existência restrita a circuitos especializados. Estas observações levaram à reflexão sobre a importância das escolas como meio privilegiado para a formação de públicos e a defesa de que quanto mais cedo os alunos tiverem contacto com as obras do presente, mais preparados estarão para a incluir nas suas escolhas musicais futuras. A fundamentação teórica deste documento aborda ainda questões relacionadas com o ensino e aprendizagem musical das sonoridades contemporâneas, na necessidade de incluir este repertório no percurso do aluno e no dever do professor lhe proporcionar esse contacto.

Na primeira parte do trabalho faz-se ainda uma revisão dos projectos dos últimos 50 anos relacionados com a dinamização da música dos séculos XX e XXI nas escolas e comunidades, destacando-se o papel pioneiro dos EUA ao desenvolver projectos de residências de jovens compositores nas escolas, dando formação aos professores de música, promovendo conferências, editando obras e intervindo nas comunidades.

Os últimos capítulos são dedicados à contextualização da flauta de bisel no repertório contemporâneo – desde o seu ressurgimento tímido, no início do século XX à sua afirmação como um instrumento do século XXI com inúmeras possibilidades – e à relevância da música de câmara na aprendizagem musical. Para muitos músicos, a música de câmara é ponto alto de toda a aprendizagem musical e muitos autores destacam as vantagens de trabalhar com pequenas formações: mais recompensadora que o estudo

individual, facilitadora de aprendizagens mais profundas, desenvolvimento de várias capacidades – musicais e extra-musicais -, proporcionando a valorização das composição para grupos. Ou seja, justifica o facto deste projecto se desenvolver a partir do trabalho com classes de conjunto, entendidas como um meio privilegiado para a introdução da linguagem musical contemporânea.

Seguidamente, foi descrita a metodologia utilizada ao longo do trabalho e os critérios que presidiram à sua escolha.

A segunda parte descreve o projecto propriamente dito, desde o início dos trabalhos com o compositor até à apresentação pública das obras. Nela se apresentam as premissas inerentes à escrita das obras, para professora e compositor, a organização da prática lectiva dentro da escola - funcionamento, constituição e características dos grupos - bem como o material presente em cada uma das obras e as ideias musicais que levaram à sua criação por parte do compositor.

No capítulo seguinte faz-se a reflexão pedagógica sobre as obras de modo a que se tornassem exequíveis pelos alunos, descrevendo as observações feitas pela professora e as modificações realizadas de acordo com as capacidades dos alunos e a viabilidade dos efeitos, num trabalho construtivo com o compositor.

Por fim, é apresentado o planeamento e estratégias utilizadas para abordar as diferentes peças com cada um dos grupos, justificando as opções por determinada orientação do trabalho e o relato do desenrolar de toda a prática lectiva, tendo em conta a evolução de cada grupo ao longo do tempo, os sucessos, dificuldades, evolução da aprendizagem, relação com a obra e dinâmica de conjunto. Culmina no relato da impressão deixada na primeira apresentação pública.

A parte final do trabalho é dedicada à avaliação do projecto. Nela são apresentados os resultados provenientes da observação directa da professora e das entrevistas realizadas aos alunos participantes e não participantes, aferindo a valorização que estes imprimem ao trabalho desenvolvido

Pelo que se observou nesta experiência, os alunos estão imensamente disponíveis para este tipo de trabalho: os que participaram revelaram-se sempre motivados e estimulados pela aplicação de uma nova linguagem, terminando numa satisfação pessoal pelo resultado obtido; os que não participaram, mostraram uma vontade grande de se aproximar à linguagem e recursos contemporâneos, curiosos e interessados em possibilidades do seu

instrumento que desconheciam. Deste modo, valorizam-se as ideias defendidas por Swanwick (1978), Paynter (2000) ou Deriu (2003), que defendem a aproximação de uma linguagem musical de sonoridades contemporâneas na infância e a responsabilidade do professor em introduzir estas sonoridades. A receptividade das crianças à linguagem não convencional (gráfica, auditiva e performativa) foi comprovada ao fim de poucas aulas. Independentemente da maior ou menor valorização ou envolvimento com o repertório do século XXI por parte dos professores de instrumento, é essencial que tanto estes como a escola se responsabilizem pela sua introdução aos alunos desde cedo, tal como o fazem com as restantes obras do currículo.

Por outro lado, outro dos objectivos deste projecto era relembrar a importância do compositor enquanto indivíduo activo e criativo presente nas escolas, tal como o defendem autores e dinamizadores de projectos semelhantes como Dello Joio, Michael Mark (1985), Karen Townsend (1999), Michael Colgrass (2004) ou Terese Costes (2005). O desafio proposto ao compositor revelou-se suficientemente estimulante e recompensador, do seu ponto de vista, e o seu trabalho apreciado dentro da comunidade escolar e reconhecido pelos seus intérpretes, desejosos de agradar e de ouvir as suas indicações. Não seria descabido propor que as escolas disponibilizassem algumas das suas horas lectivas para o processo criativo em projectos semelhantes ou que desenvolvessem protocolos com os cursos de composição das universidades, à semelhança do sugerido por Colgrass (2004) e do realizado nos projectos indicados como referência.

Realça-se ainda o modo como este projecto entendeu introduzir as novas linguagens: privilegiando os alunos mais novos (e que entendemos mais receptivos pois nestas idades tudo é interiorizado sem preconceito) e obedecendo a critérios pedagógicos no que respeita à instrumentação das obras e respectivo grau de dificuldade.

Este, parece-nos, é um aspecto fundamental para o sucesso deste propósito. A música do século XXI tem uma enorme vantagem perante o repertório do passado: ainda não foi escrita. Ou seja, todas as possibilidades estão em aberto e ela pode ser moldável, adaptável e criada atendendo a vários níveis de performance, libertando alunos e professores dos condicionamentos do repertório tradicional sem que isso implique uma diminuição da qualidade da música académica. Pelo contrário: ela permite garantir este atributo desde os graus mais básicos do ensino instrumental e, a longo prazo, o do repertório mais exigente

pois alunos que conviveram com estas sonoridades terão mais potencial para serem ouvintes permeáveis aos “riscos” da escrita contemporânea.

Para todos os instrumentos, mas em especial para os que têm pouco relevo nos grandes conjuntos instrumentais convencionais (orquestras, bandas ou quartetos convencionais), como a guitarra, a harpa e, claro, os instrumentos de música antiga, este pode ser um campo de valorização e divulgação do instrumento afastado da opção tradicional que é a aproximação a um repertório mais popular, área de trabalho frequente de muitos músicos de formação clássica. Não se pretende com estas palavras menorizar o papel destas correntes mas sim propor que uma outra se afirme permitindo outro tipo de desafios a instrumentistas que investiram anos de dedicação ao domínio técnico e estilístico na sua área.

Realce-se ainda a importância do trabalho em conjunto, como o defenderam Mark (1978) e Latten (2001), e da formação de grupos heterogêneos que proporcionam não só a satisfação de tocarem com os seus pares com de familiarizar os alunos desde cedo com a sonoridade e potencialidade de diferentes instrumentos, dissociando-os das convenções mais habituais e permitindo um espírito aberto em relação às ilimitadas possibilidades de agrupamento.

A importância do trabalho de grupo foi referida por vários alunos e a própria dinâmica de aulas, a escuta dos efeitos de cada um, a responsabilidade partilhada na apresentação de uma “novidade” ao público foram fundamentais para a valorização deste projecto pelos alunos. Comprova-se também a perspectiva de Jorgensen (2003), que defende o carácter pedagógico da composição para pequenos grupos, promovendo a paridade. Uma vez que a diferença de aptidões foi menos exposta, devido à escrita específica para cada um dos alunos, a música de câmara tornou-se um meio privilegiado para este sentimento musical igualitário permitindo que todos os alunos se sentissem irmanamente responsáveis pelas suas intervenções musicais, como parte de um todo.

A proposta que ficaria para o futuro, para além do alargamento deste tipo prática em várias escolas, seria a edição das obras compostas em cada uma das escolas (através destas e com o apoio da câmara ou de outros patrocinadores), a um custo baixo, que entrariam num circuito de compra e venda entre escolas (nacionais e internacionais), vendidas apenas com um número mínimo que impedisse a cópia ilegal das partituras, garantindo os direitos de autor do compositor.

Poder-se-ia ainda estabelecer intercâmbios entre escolas nacionais e internacionais sob as temáticas da música do conjunto do século XXI ou da composição pedagógica e que poderiam incluir não só apresentações dos grupos fora de portas, “residências artísticas” para crianças ou concursos nesta área, privilegiando sempre o trabalho com os mais pequenos.

Desejamos que esta monografia seja um estímulo e um ponto de partida para que outras intenções pedagógicas ligadas à música do presente desponham num meio tão privilegiado com o são as escolas de música.



## BIBLIOGRAFIA

- Abeles, Harold F.; Hoffer, Charles R.; Klotman, Robert H. *Foundations of Music Education*. 2nd ed. New York: Schirmer Books, 1994.
- Apfelstadt, Hilary. "First Things First: Selecting Repertoire." *Music Educators Journal* 87, no. 1 (2000): 19-46.
- Baroni, Mario. "Groups Sociaux Et Goûts Musicaux." In *Musiques. Une encyclopédie pour le XXIe Siècle*, edited by Jean-Jacques Nattiez, Vol.1 1147-65. Arles: Actes Sud, 2003b.
- . "Naissance Et Décadance Des Avant-Gardes." In *Musiques. Une Encyclopédie pour le XXIe siècle*, edited by Jean-Jacques Nattiez, vol. 1 89-343. Arles: Actes Sud, 2003a.
- Berger, Karl. *A Theory of Art*. New York: Oxford University Press, 2000.
- Bessom, ME, AM Tatarunis, and SL Forcucci. *Teaching Music in Today's Secondary Schools: A Creative Approach to Contemporary Music Education*: Harcourt School, 1980.
- Chosky, Louis. *Teaching Music in the Twentieth Century*. New Jersey: Prentice-Hall, 1986.
- Colgrass, Michael. "Composers and Children: A Future Creative Force?" *Music Educators Journal* 91, no. 1 (2004): 19-23.
- Costes, Terese. "New Music: How Music Educators Can Save an Endangered Species." *Music Educators Journal* 92, no. 2 (2005): 50-54.
- Delft, Roely van, Noortje Gortzak, Jan Rinsburger, and Martine Telkamp. *Blokfluitfeest*. 4 vols. Vol. 2. Haarlem: De Toorts, 1987.
- Deriu, Rosalba. "Pédagogie De L'éducation Musicale Dans La Seconde Moitié Du Xxe Siècle." In *Musiques. Une Encyclopédie Do Xxie Siècle*, edited by Jean-Jacques Nattiez, 854-72. Arles: Actes Sud, 2003.
- Elliott, David J. *Music Matters*. New York: Oxford University Press, 1995.
- Garda, Michael. "Esthétique - Petite Histoire Des Conceptions Du Beau Musical." In *Musiques. Une Encyclopédie Pour Le Xxie Siècle*, edited by Jean-Jacques Nattiez, 649-70. Arles: Actes Sud, 2004.
- Gembris, H. "The Development of Musical Abilities." *MENC handbook of musical cognition and development* (2006): 124.
- Hauwe, Walter van. *The Modern Recorder Player*. Vol. III: Schott, 1992.
- Joio, Norman Dello, and Robert J. Werner. *Comprehensive Musicianship: An Anthology of Evolving Thought; a Discussion of the First Ten Years (1959-1969) of the Contemporary Music Project (...)*. Vol. CMP 5. Washington: Music Educators National Conference, 2004.
- Jorgensen, ER. "Western Classical Music and General Education." *Philosophy of Music Education Review* 11, no. 2 (2003): 130-40.
- Kemp, Anthony E. *Introdução À Investigação Em Educação Musical*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995.
- Kerman, J. *Contemplating Music: Challenges to Musicology*: Harvard Univ Pr, 1985.
- Keyes, C. "Teaching Improvisation and 20th-Century Idioms." *Music Educators Journal* 86, no. 6 (2000): 17.

- Latten, JE. "Chamber Music for Every Instrumentalist." *Music Educators Journal* 87, no. 5 (2001): 45.
- Lopes dos Reis, Filipa. *Como Elaborar Uma Dissertação De Mestrado*. Lisboa: Pactor, 2010.
- Mark, Michael L. *Contemporary Music Education*: Schirmer Books, 1978.
- McMillan, Douglas. "Recorder Reflections." *Recorder Magazine* 30, no. 4 (2010): 112-14.
- Menger, Pierre-Michel. "Le Public De La Musique Contemporaine." In *Musiques. Une Encyclopédie Pour Le Xxie Siècle*, edited by Jean-Jacques Nattiez, 1169-88. Arles: Actes Sud, 2003.
- Moreira, Carlos Diogo. *Planeamento E Estratégias Da Investigação Social*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais e Políticas, 1994.
- Nattiez, Jean-Jacques. "Comment Raconter Le Xxe Siècle." In *Musiques. Une Encyclopédie Por Le Xxie Siècle*, edited by Jean-Jacques Nattiez, 39-68. Arles: Actes Sud, 2003a.
- . "La Musique De L'avenir." In *Musiques. Une Encyclopédie Pour Le Xxie Siècle*, edited by Jean-Jacques Nattiez, 1392-423. Arles: Actes Sud, 2003b.
- O'Kelly, Eve. "The Recorder Revival II: The Twentieth Century and Its Repertoire." In *The Cambridge Companion to the Recorder*, edited by John M. Thomson. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
- Olivier, Dominique. "Les "Musiques Actuelles"." In *Musiques. Une Encyclopédie Du Xxie Siècle*, edited by Jean-Jacques Nattiez, 1335-46. Arles: Actes Sud, 2003.
- Paynter, John. "O Conceito De Música. Como a Própria Música Nos Mostra O Que Deveríamos Fazer Na Educação Musical." *Educação Musical* 106 (2000): 4-8.
- Purnell, Anthony. "The Postmodern Recorder." *Recorder Magazine* 28, no. 2 (2008): 40-42.
- Quivy, Raymond; Van Campenhoudt, Luc. *Manual De Investigação Em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, 1998.
- Ross, Alex. *O Resto É Ruído*. Lisboa: Casa das Letras, 2009.
- Schafer, R. Murray. "Musique/Non Musique: Intersections." In *Musiques. Une Encyclopédie Pour Le Xxie Siècle*, edited by Jean-Jacques Nattiez, 1191. Arles: Actes Sud, 2003.
- Swanwick, K. *A Basis for Music Education*: Routledge, 1979.
- Townsend, Karen. "Helping Students Understand the Composer's Job." *Teaching Music* 6, no. 5 (1999): 38.
- Vasconcelos e Sousa, Gonçalo. *Metodologia Da Investigação, Redacção E Apresentação De Trabalhos Científicos*. Porto: Civilização Editora, 2005.
- Veloso, Ana; Carvalho, Sara. "Project "Ulice": Exploration of the Creative Process Employed by School Aged Children Faced with a Musical Composition Task." Paper presented at the 22nd International Seminar on Research in Music Education 13-18 Julho, Porto, 2008.
- Wilborn, David F. "Spicing up Band with Contemporary Literature." *Teaching Music* 8, no. 5 (2001): 36.
- Zimmermann, Manfredo. *Die Altblockflöte*. 2 vols. Vol. I e II. München: Ricordi, 1994.





## **ANEXOS**

## ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO I – TREM .....	III
ANEXO II – METAMORFOSES.....	X
ANEXO III – SONS E GESTOS .....	XVII
ANEXO IV – GUIÃO DE ENTREVISTA DOS ALUNOS PARTICIPANTES.....	XXIII
ANEXO V – ENTREVISTAS DOS ALUNOS PARTICIPANTES .....	XXV
ANEXO VI – GUIÃO DE ENTREVISTA DOS ALUNOS NÃO - PARTICIPANTES .....	XLIX
ANEXO VII – ENTREVISTAS DOS ALUNOS NÃO-PARTICIPANTES .....	LI
ANEXO VIII – ESTUDO DE CASO .....	LXXIII
ANEXO IX - GUIÃO DE ENTREVISTA AO COMPOSITOR CARLOS FIRMINO.....	LXXVII
ANEXO X – ENTREVISTA AO COMPOSITOR CARLOS FIRMINO.....	LXXIX
ANEXO XI – REGISTO VÍDEO DAS OBRAS (DVD).....	LXXXIII

## **ANEXO I – TREM**

# Flute a bec Le Train 2

Score

[Subtitle]

[Composer]

[Arranger]

$\text{♩} = 130$

Piccolo/soprano

Flute 1

Flute 2

Flute 3

Bassoon

Xylophone

2

Flute a bec Le Train 2

6

Picc.

Fl. 1

Fl. 2

Fl. 3

Bsn.

Xyl.



23

Picc. *f*

Fl. 1 *f*

Fl. 2

Fl. 3

Bsn. *mf* *f* *mf* *f*

Xyl. 23

6 Flute à bec Le Train 2

28 flater

Picc.

flater

Fl. 1

Fl. 2

Fl. 3

Bsn.

Xyl.

Flute a bec Le Train 2  
sopranino

7

Picc.

Fl. 1

Fl. 2

Fl. 3

Bsn.

Xyl.

8

Flute a bec Le Train 2

Picc.

Fl. 1

Fl. 2

Fl. 3

Bsn.

Xyl.

cabeça flut

f



46

Picc.

Fl. 1

Fl. 2

Fl. 3

Bsn.

Xyl.

52

Picc.

Fl. 1

Fl. 2

Fl. 3

Bsn.

Xyl.

57

Picc.  $\rightarrow$ Bater na mão c/f

Fl. 1 +

Fl. 2 +

Fl. 3 +

Bsn. bate chanes

Xyl. 57  
bate na madeira

63

Picc.

Fl. 1

Fl. 2

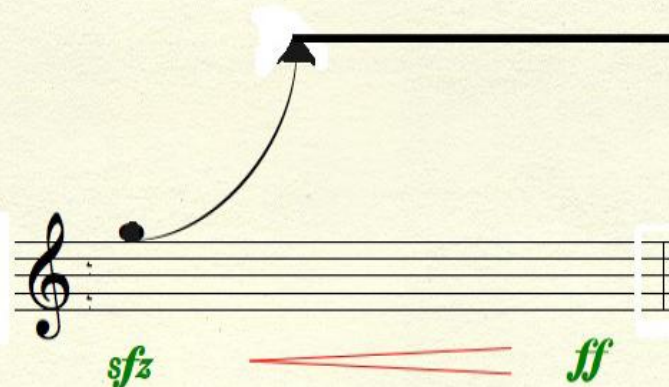
Fl. 3

Bsn.

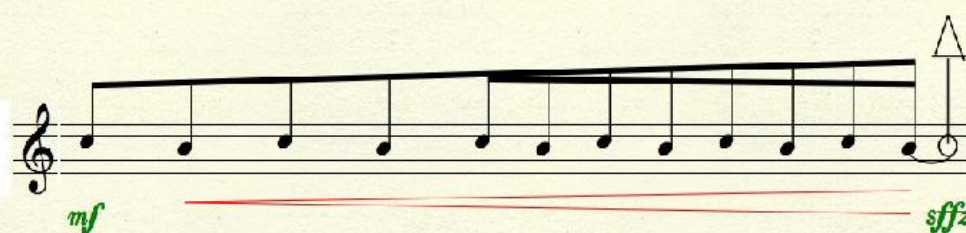
Xyl. 63

## **ANEXO II – METAMORFOSES**

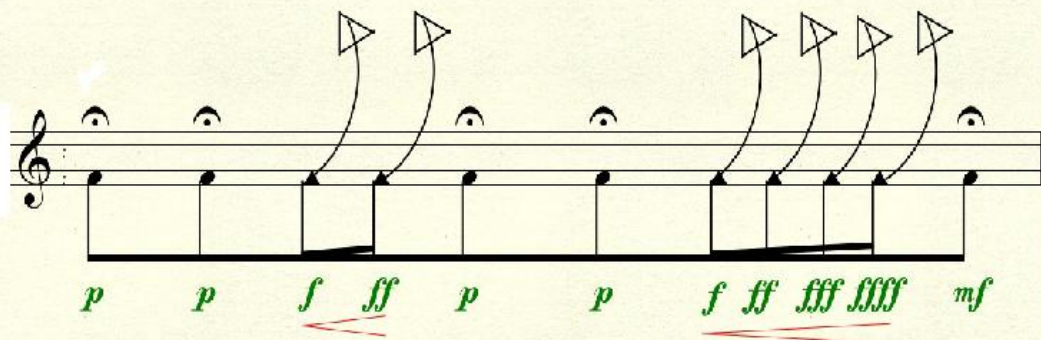
## 1-1ªF/Soprano - ataque Forte



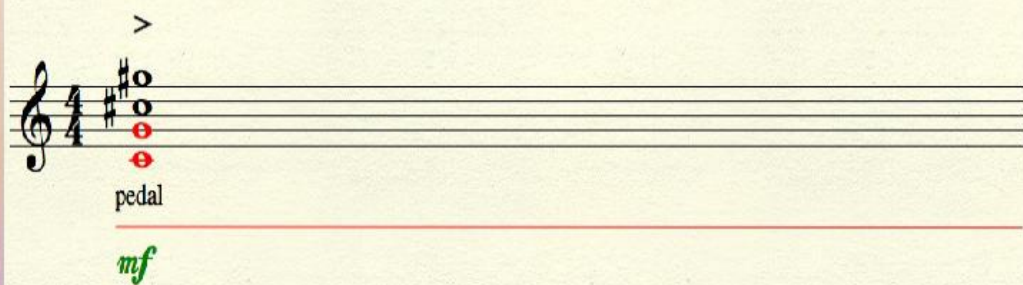
## 2 - 3ªF/Contralto - Trilo acelarando



### 3 - 2ªF/Soprano - alternância com a nota fa 3



### 4 - Vibrafone -agregado





## Falar sobre as notas

Cante lentamente sobre as notas

R=X

Flute 1 sop



Flute 4 contr



## CORAL

Adagio ♩ = 40

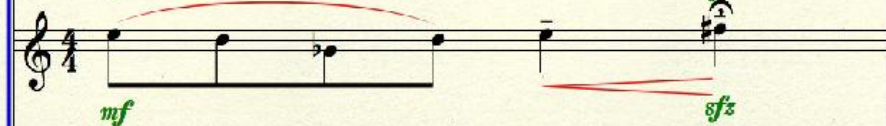
Flute 1 Sopr



Flute 2 Sopr



Flute 3 contr



Flute 4 contr



## Todo o quarteto FLATTERZUNG

Flute 1 Sop

Flute 2 sop

Flute 3 contr

Flute 4 contr

Adagio ♩ = 40

Flute 1 Sopr

Flute 2 Sopr

Flute 3 Contr

Flute 4 Contr

Vibraphone



## Flautas soprano tremolos

Flute 1 sopr

Flute 2 sopr

Vibraphone

The musical score for this section is in 4/4 time. Flute 1 (soprano) has a rest for the first two measures, followed by a tremolo on a single note in the third measure. Flute 2 (soprano) has a rest for the first two measures, followed by a tremolo on a single note in the third measure. The Vibraphone part starts with a rest in the first measure, followed by a series of notes with accents in the second, third, and fourth measures. A red line with a wedge indicates a tremolo effect on the Vibraphone part.

## Multifónicos

Flute sopr 2

Flute contr 3

Vibraphone

The musical score for this section is in 4/4 time. Flute soprano 2 plays a series of notes with accents in the first, second, and third measures. Flute contralto 3 plays a series of notes with accents in the first, second, and third measures. The Vibraphone part starts with a rest in the first measure, followed by a series of notes with accents in the second, third, and fourth measures. A red line with a wedge indicates a tremolo effect on the Vibraphone part.



## Quarteto tutti sílabas tuk

Flautas  
tutti  
quartet

tuk

*fff* acelerando progressivamente

## Final

Flute 1 Sopr

RÁPIDO

Flute 2 Sopr

RÁPIDO

Flute 3 Contr

RÁPIDO

Flute 4 Contr

RÁPIDO

Vibraphone

*fff*

### **ANEXO III – SONS E GESTOS**

célula melódica

B A C H

Momento 1

SI

LA

DO

SIb

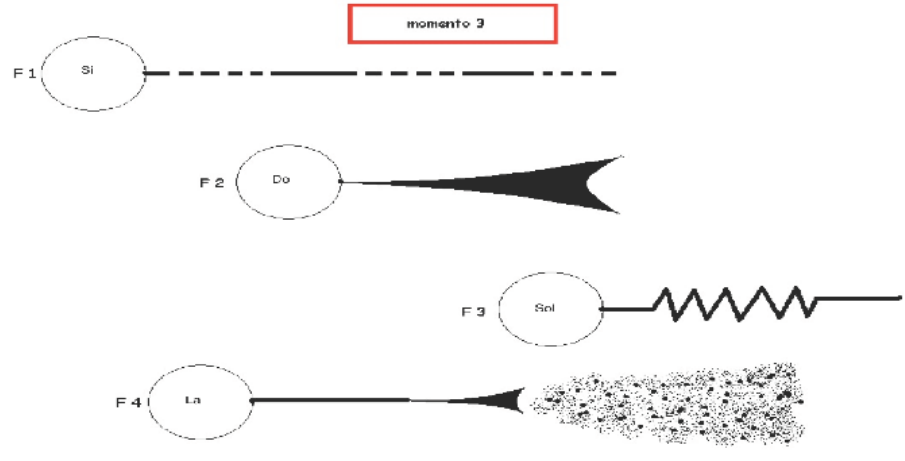
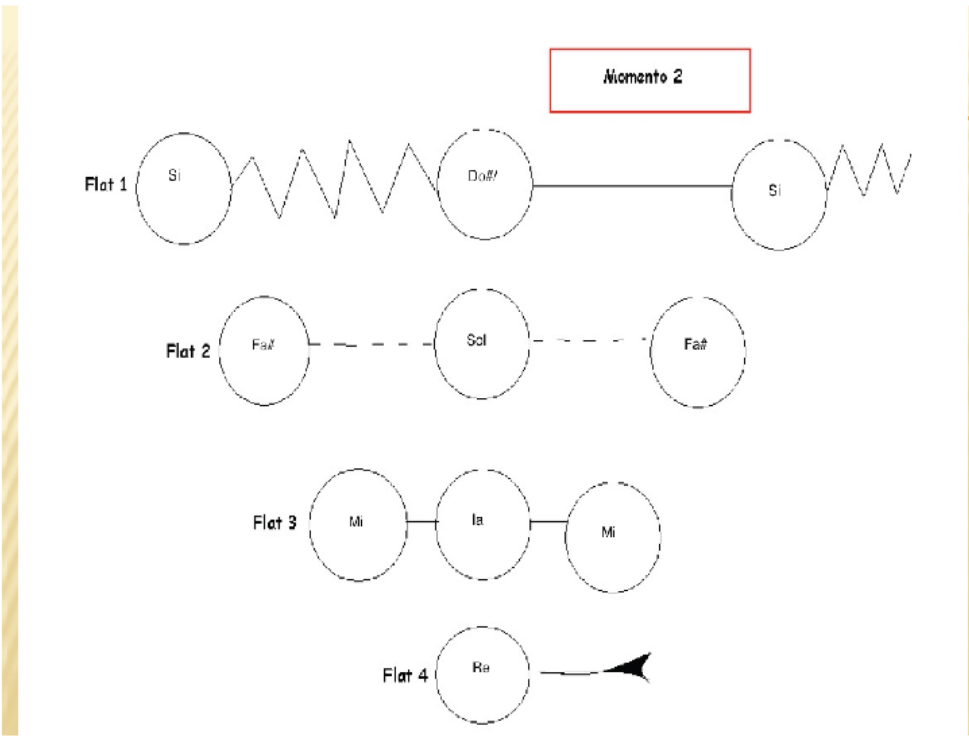
ff

Flute 1

Flute 2

Flute 3

Flute 4



Adagio ♩ = 40

Flute 1

*mf*

*p*

*p*

Si

Do

La

Sib

PA TI PA TI PÀ

TI PC TI PI TÀ

PA TI PA TI PÀ

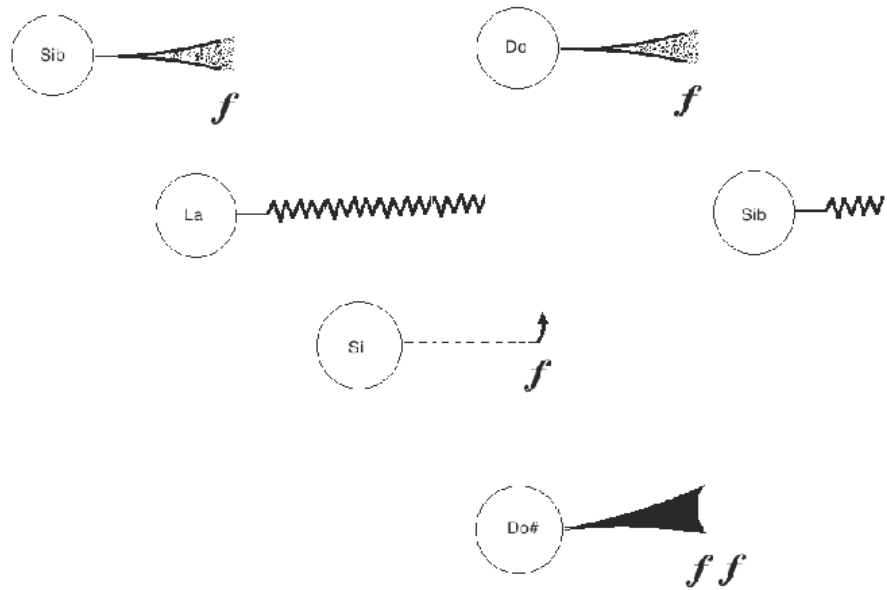
TI PC TI PI TÀ

PA TI PA TI PÀ

TI PC TI PI TÀ

PA TI PA TI PÀ

TI PC TI PI TÀ



[Arranged]

Flute 1

Flute 2

Flute 3

Flute 4

fp

fff

fp

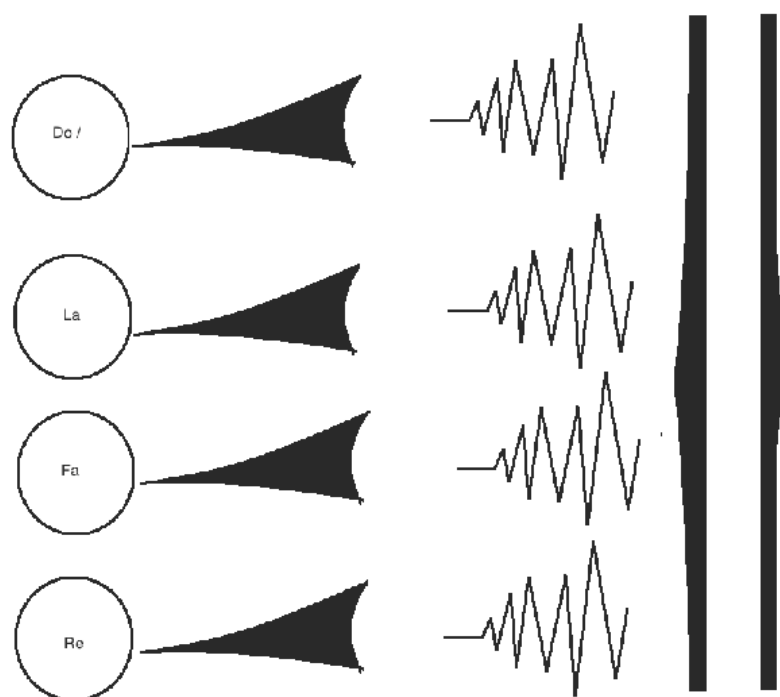
fff

fp

fff

fp

fff



## **ANEXO IV – GUIÃO DE ENTREVISTA DOS ALUNOS PARTICIPANTES**



Aluno Participante

Nome

Idade

Grau

1. Achaste interessante a experiência de tocar esta peça durante o 2º período e apresentá-la em público? Porquê? (o que sentiu, o que achou da peça, o que foi importante na experiência)
  
2. Achaste mais ou menos difícil em relação às peças que costumas tocar? Porquê? (o que gostou ou não gostou em especial, preferências).
  
3. Gostavas de voltar a tocar este tipo de música? Porquê? (Pelos efeitos, por ser em grupo, por ser diferente, por ser esquisito, por ser difícil)

## **ANEXO V – ENTREVISTAS DOS ALUNOS PARTICIPANTES**

Aluno Participante

**Nome** Carlota Louros

**Idade** 9

**Grau Inic.** III

**O que eu te queria perguntar (queria pedir-te ajuda). Queria saber a tua opinião sobre o trabalho do 2º período na classe de conjunto, com a peça do professor Firmino. Das aulas todas em que a gente esteve a trabalhar a peça e apresentação pública...Eu queria saber o que é que tu achaste disso tudo.**

...

**Como é que achas que correu, de que é que estavas à espera, que é que achaste da música, como é que te pareceu no início e no fim...**

Correu bem...

**Mais. O que é que achaste da música?**

Bonita.

**Gostaste da música. Achaste bonita. Como é que te pareceu no início, quando começámos a trabalhá-la?**

Difícil.

**Pareceu-te difícil no início? Porquê?**

Porque aquilo era tudo muito difícil de compreender.

**O que é que era difícil de compreender?**

O que estava escrito nos papéis.

**A parte de ver, era? E depois, achaste sempre difícil ou depois?...**

Depois achei fácil.

**Porquê?**

(Pausa longa)

**Não sabes porque é que foi fácil depois?**

Não.

**Então...e o que é que achaste da música, em relação às outras músicas que costumavas tocar, na aula e na classe de conjunto? Que é que tu achaste daquela?**

Diferente.

**E mais? Diferente porquê?**

Nós não costumamos tocar esse tipo de música.

**E gostavas de voltar a tocar mais música daquele género?**

Sim.

**Porquê?**

Porque gostei da música.

**Porquê?**

(Risos)

**Não consegues explicar um bocadinho melhor o que é que achaste daquilo, o que é que te fez sentir, o que é que gostaste mais ou menos... Fala à vontade, da música, da apresentação ao público, o que é que achaste...**

(Silêncio)

**Não tens opinião?**

Não.

Não faz mal. Já me ajudaste.

## Aluno Participante

**Nome** Íris Ramos

**Idade** 8 anos

**Grau** Iniciação III

**Então, preciso da tua ajuda, da tua opinião para saber como é que correu o trabalho do 2º período. Isto não conta para nota, está bem? Isto é para o meu trabalho da Universidade, do Mestrado. Eu vou-te só fazer 2 ou 3 perguntas e tu vais-me ajudar para eu saber o que é que tu achaste. Pode ser?**

**Então, eu queria saber o que é que tu achaste desta experiência durante o 2º período de termos estado a trabalhar a peça do professor Firmino, o Sons e Gestos?**

Foi giro.

**Foi? Podes explicar um bocadinho melhor, foi giro porquê?**

Porque tínhamos que fazer sons engraçados e depois gestos e...e às vezes fartávamo-nos de rir.

**Era? Então gostaste da experiência de fazer esta peça, esta música?**

Sim.

**Sim? E diz-me uma coisa, o que é que achaste depois da apresentação ao público. Já fizeste uma, não é?**

Não.

**AI não? Ah! Pois, não fizeste, foi a Inês que te substituiu. Então e o que é que tu achaste desta peça, Sons e Gestos, comparada com as peças que tu costumavas tocar em flauta. O que é que tu achaste?**

Foi diferente. Foi a falar e a tocar e as outras normalmente...é mais fazer coisas que nós aprendemos na base da flauta e as outras músicas são mais melódicas e têm notas que fazem tipo melodias para tocar em audições...

**E esta não tem melodias para tocar em audições?**

Espera. Mas...as outras são tipo aquelas coisas para crianças e essas coisas todas.

**Então achas que esta peça já não é tanto para crianças, é assim mais séria.**

Acho que é para crianças mas, o que eu quero dizer é mais ou menos... foram pessoas que as escreveram e agora nós estamos a tocá-las.

**Ok. Muito bem. E achaste que eram mais difíceis ou menos difíceis que as outras, ou que era igual?**

Algumas partes eram mais difíceis, outras eram menos mas era...

**Era diferente? Nem mais nem menos difícil, é isso? Então e diz-me uma coisa: gostavas de voltar a tocar músicas assim deste tipo? Tipo a Sons e Gestos, ou nem por isso?**

Sim.

**Sim muito, sim pouco? Como é que é esse sim?**

Entre as duas coisas.

**Porquê?**

Porque só podíamos tocar uma vez por semana, porque era só na classe d conjunto. E...

**Mas querias tocar mais vezes por semana?**

Sim.

**E era por isso que não querias fazer mais música deste género? Por ser poucas vezes por semana?**

Eu querer quero, mas para aí entre o sim muito e o sim pouco.

**Pois, e eu queria que me explicasses melhor esse sim muito e esse sim pouco e porque é que isso tem a ver com as horas de aula. É importante eu saber, repara, isso não é certo nem errado, é só mesmo para eu perceber. Queria que me explicasses só um bocadinho melhor isso. Consegues?**

Porque nós estudávamos em casa e depois no fim-de-semana, se ficávamos um dia sem estudar esquecíamos-nos!

**Era?!**

Tipo, estudávamos no dia anterior e no dia a seguir...

**Ooops! Lá se ia! Então achas que precisavas de mais tempo de..., mais aulas por semana para trabalhar este tipo de música, era?**

Sim.

## Aluno Participante

**Nome** Isabel Neves

**Idade** 9 anos

**Grau** Iniciação IV

**Eu queria pedir a tua ajuda e queria que me dissesse o que é que achaste, qual é a tua opinião deste trabalho que nós estivemos a fazer no 2º período, com a classe de conjunto, com a peça do professor Firmino?**

Qual, aquela do comboio?

**Sim. Eu queria saber o que é que tu achaste destas aulas de classe de conjunto.**

Então, achei que foi divertido, a peça é muito engraçada... Ainda por cima não vi nenhum coisa que parecesse um comboio e ainda por cima foi escrita para nós. E tocámos numa audição, foi muito giro. Se por acaso nos enganássemos fazíamos aquela coisa mas não faz mal. Aquilo também era um bocadinho baralhado, era preciso estudar muito e...pronto, muito trabalho mas foi engraçado no final, para além de nos enganarmos e isso.

**Então achaste que a peça foi difícil, é?**

Não. À primeira parecia assim uma coisa muito esquisita, o que eram aqueles sinais mas depois quando a professora explicou e nós começámos a estudar parecia mais simples.

**É? E então comparada com as peças que costumavas tocar na flauta, ou as outras que tinhas tocado antes, na classe de conjunto, que é que achas, entre uma e outra? É mais difícil ou menos difícil, é a mesma coisa mais bonita, menos bonita...**

Acho que é mais engraçada porque é assim meio exótica, porque também tem coisas tocadas com a boca e depois tem coisas em que tiramos a flauta e fazemos outros barulhos.

**Gostavas de voltar a tocar música deste género?**

Sim.

**Sim muito, sim pouco?...**

(Risos) Sim muito.

**Não porque podes dizer “Sim mas não muito” ou não “ei, queria mesmo” ou “nem por isso, talvez, não sei”...**

(Risos) Talvez. Mas...pronto, são muito engraçadas e nem sempre ouvimos uma peça assim.

Aluno Participante

**Nome** João Távora

**Idade** 9

**Grau** Iniciação IV

**Eu queria que tu me ajudasses, que me desses a tua opinião sobre este 2º período, da obra que estivemos a trabalhar na classe de conjunto, do professor Firmino – o Trem.**

**O que é que tu achaste?**

Acho que foi bom

**E mais? O que é que achaste da peça, o que é que achaste do trabalho...O que é que achaste dessas coisas todas?**

Achei bom.

**Que é que achaste da peça?**

Boa...(pausa) e linda!

**Porquê?**

Porque tinha muitas coisas para aprender, novas.

**Por exemplo, o quê?**

O bater na flauta, com as mãos.

**E diz-me uma coisa, em relação às peça que costumás tocar aqui na flauta ou as outras que nós tínhamos feito antes na classe de conjunto, no 1º período, entre uma e outras que é que tu podes dizer, comprando? Entre uma e outras o que é que achaste?**

Entre uma e outra?

**Aquelas que tu costumás fazer aqui e as do professor Firmino.**

Achei a do professor Firmino, um bocado também...melhor.

**Melhor? Porquê?**

Porque aprendia-se muito mais!

**É? Não queres explicar melhor? Isto não são perguntas para certo nem errado.**

**Quero ouvir a tua opinião, isto é só uma pergunta de opinião.**

É gira e engraçada.

**Pronto, e como tu disseste “melhor” eu queria que tu explicasses um bocadinho mais porque é que achas melhor.**



Porque podemos divertir-nos com a flauta a fazer aqueles sons.

**OK. Então e diz-me uma coisa: gostavas de voltar a tocar músicas daquele género, daquele estilo?**

Sim.

**Sim? Muito, pouco, mais ou menos...**

Muito, muito, muito!

**Porquê?**

Porque é giro. E fixe!

## Aluno Participante

**Nome** Luísa Cavalheiro

**Idade** 10

**Grau** 1º

**Luísa, isto é para me ajudares a eu melhorar algumas coisas, a também perceber como é que correu aquilo sobre o que te vou perguntar. Portanto, gostavas que respondesses mesmo sinceramente, o que gostaste mais e o que gostaste menos, o que é que sentiste e essas coisas.**

**Então, o que eu te queria perguntar era que me desses a tua opinião sobre isto que fizemos na classe de conjunto durante o 2º período, a peça do professor Firmino, que estivemos a trabalhar. Queria que me disseses o que é que achaste de todas esta experiência.**

Eu acho que a peça é muito gira e que foi divertido experimentar estas coisas novas mas é um bocadinho difícil.

**Achaste difícil.**

Só um bocadinho, de nada mas... no início...mas depois começou a ser muito fácil.

**No início...**

No início estava assim a ver: “o que é que isto é?”

**E depois? O que é que achaste disto depois da apresentação pública...Até já fizeste duas, por esta altura.**

Eu acho que correu bem. Não sei o que é que as outras pessoas do público, o que é que acharam. Devem ter achado: “que é isto?!” (risos) Não sei...Eu gostei!

**Ok. Então e diz-me uma coisa. Estavas aí a dizer que achaste um bocadinho difícil...Comparado com as peças que costumás tocar, o que é que achaste? Não é só o grau de dificuldade, outras coisas.**

Sim. As peças que eu costumo tocar, algumas são assim rápidas mas a maior parte acho que é mais lenta. Esta aqui tem muitas partes, são todas diferentes, todas transmitem uma coisa diferente e...não é o difícil, é estranho...

**Está bem. Então e diz-me uma coisa: gostavas de fazer novamente este tipo de música?**

Gostava.

**Muito, pouco, mais ou menos.**

Muito.

**Porquê?**

Porque achei engraçada e gostava de fazer outra vez.

**Ok. Pronto. Está feito**

Aluno Participante

**Nome** Maria Matos

**Idade** 8 anos

**Grau** Iniciação III

**Olha, o que eu gostava de saber, Maria, é o que é tu achaste disto tudo das aulas de classe de conjunto que a gente fez no 2º período com a peça do professor Firmino?**

**Que é que tu achaste da expri...(interrompe-me)**

Adorei.

**Porquê?**

Porque foi novo.

**Explica lá melhor. O que é que foi novo?**

Er...porque foi uma peça que ainda ninguém tocou!E...porque foi feita com as notas que nós fazíamos...

**Ok. Muito bem. Então e diz-me uma coisa: o que é que tu achaste comprando essa peça com as que costumavas tocar na flauta, que e que tu achaste em relação às peça...**

Er...gostei mais da que toquei.

**Gostaste mais dessa? Porquê?**

Pelos motivos que acabei de explicar há bocado.

**Pelos motivos, é?**

Sim.

**Então uma última pergunta: gostavas de voltar a tocar música deste género?**

Sim.

**Sim muito, Sim pouco?...**

Er... Sim mais ou menos...

**Porquê? Diz-me lá o mais e o menos.**

O mais porque gostei muito e o menos porque eu também gosto que me dê as aulas.

**Ah, está bem, mas eu estou a dizer tocares este tipo de música, se gostavas de tocar mais deste tipo de música.**

**Ah! Muito.**

OK. Maria, muito obrigada.

Aluno Participante

**Nome** Matilde

**Idade** 9anos

**Grau** Iniciação IV

**Então, eu queria pedir a tua ajuda, queria que me desses a tua opinião verdadeira, do 2º período, em que nós tivemos aquelas aulas da classe de conjunto, em que trabalhámos o comboio. O que é tu achaste desta experiência em que trabalhámos esta peça?**

Achei bonito e bom.

**E mais? Achaste bom porquê?**

Porque experimentámos coisas novas, aprendemos mais para tocar às vezes em casa quando quisermos.

**E mais?**

Mais nada.

**Que é que achaste da peça?**

Achei bonita.

**Que é que achaste da peça por exemplo em relação às outras que tocaste aqui na aula ou as outras da classe de conjunto...**

Achei diferente.

**Porquê?**

Tem coisas que não costumam ter nas peças habituais.

**E por isso gostaste...**

Mais.

**Gostaste mais desta do que aquilo que costumavas tocar?**

Sim.

**E gostavas de voltar a tocar músicas daquele género?**

Gostava.

**É? Muito, pouco, mais ou menos...**

Muito.

**Porquê?**

Para experimentar coisas novas e saber mais.

## Aluno Participante

**Nome** Patrícia Ferreira

**Idade** 8 anos

**Grau** Iniciação III

**Então, Patrícia, aquilo que eu queria saber é: o que é que tu achaste das aulas da classe de conjunto durante o 2º Período, em que nós estivemos a trabalhar a peça do professor Firmino. O que é que tu achaste dessa experiência?**

Eu gostei muito da primeira parte, em que nós fazíamos e depois calávamos e depois “paah”.

**Em que vocês quê?**

Em que nós vínhamos e fazíamos “tiii!!!”, depois abre: “Pah!”

**Ah, quando faziam os crescendos?**

Hã, hã.

**E mais?**

Gostei de fazer o “pati pati pa, tipipi ta” e gostei duma parte em que entrávamos as quatro e fazíamos “pa” e depois “paaa”.

**Então gostaste do trabalho de conjunto no 2º período. Gostaste da peça.**

Gostei.

**E que é que tu achaste da peça em relação àquelas que costuma tocar normalmente, ou as outras que já tocaste na classe de conjunto, ou as da flauta...porque é diferente, não é?**

Hã hã.

**O que é que tu achaste?**

Achei que eram muito bonitas mas gostei mais da do professor Firmino.

**Ah, achaste que são muito bonitas mas gostaste mais da do professor Firmino. Muito bem, então e porquê?**

Não sei. Prefiro as partes daquelas que eu te disse...e as outras, também gostei mas... não sei, gosto mais da do professor Firmino.

**Pronto.**

Foram mais interessantes.

**Ok. Muito bem. E diz-me uma coisa: gostavas de voltar a fazer música deste género, este tipo de música, gostavas de voltar a tocar este género de coisa?**

Sim.

**Muito, pouco, mais ou menos?**

Muito.

**Porquê?**

Porque gostei da música e queria voltar a tocar músicas parecidas.

**Ok, Patrícia. Está feito.**

## Aluno Participante

Nome Patrícia Martins

Idade 15

Grau 3º

**Eu queria te pedir ajuda, queria saber a tua opinião sobre este trabalho que estivemos a fazer no 2º período, na classe de conjunto com a peça do professor Firmino. Queria que falasses um bocadinho do que sentiste nessa experiência que tiveste.**

Foi diferente porque a música é completamente diferente da que eu tocava do barroco, havia várias mudanças de articulação e de sopro e...(pausa) não sei, foi uma experiência...diferente em que eu aprendi várias coisas.

**E que gostaste, que não gostaste, mais ou menos...**

Gostei.

**E a apresentação pública, o que é que achaste? A primeira. Como é que foi tocar em público?**

Foi...tipo uma peça de teatro.

(risos)

Foi diferente de eu tocar sozinha ou aquelas músicas que já tocámos aqui.

**Ok. Então e diz-me uma coisa, o que é que tu achaste da peça em si, comprado com o tipo de coisas, o tipo de música que costumavas tocar.**

Completamente diferente.

**E para além de diferente, que outros adjectivos é que consegues arranjar aí? O que é que aquela peça te fez sentir ou que impressões...até pode ter mudado a tua impressão no início e depois...**

Tinha várias emoções, juntas com a música e ...pronto.

**Mas e comparado com aquilo que costumavas tocar? Não me digas que tocas música sem emoção!**

(risos) Não mas...não tem nada a ver porque na barroca tem-se a impressão que é tudo muito direitinho, levezinho e naquela nós temos a ideia de que é interactivo... (risos). Não sei.



**Não te queria conduzir muito a resposta, estava a tentar que tu explicasses melhor essa ideia porque me está a interessar... Sentes que estás mais próxima dessa música ou que essa música está mais próxima de ti? Ou não é isso...**

Que a música está mais próxima de nós...não sei, interagir.

**OK. E gostavas de tocar mais peças do género?**

Sim. Como aquelas que a professora mostrou naquele workshop.

**Ah, as que ouviste, ficaste com vontade de tocar mais música contemporânea.**

Sim.

## **Aluno Participante**

**Nome** Pedro Neves

**Idade** 10 anos

**Grau** Iniciação IV

**Então, eu queria pedir-te ajuda porque precisava da tua opinião sincera. Isto não bem nem é mal, sobre esta experiência que tu tiveste no 2º período, com os teus colegas da classe de conjunto, a tocar a peça do professor Firmino, o Trem. O que é que tu achaste?**

Então, achei que a tocámos, também gostei de trabalhar com eles...er...e acho que toda a gente gostou.

**Sim? E o que é que achaste da peça?**

Que era gira e não era muito difícil...hum...então, eu gostei!

**Olha, então e diz-me uma coisa. E comparando esta peça com aquelas que tu costumavas trabalhar ou na aula de flauta...**

É mais fácil!

É mais fácil?

Sim, porque eu já toco com a contralto.

**Está bem mas...**

Ali toco com uma flauta mais pequena.

**Mas tu já estavas com a contralto quando nós estávamos a trabalhar o Trem?**

Sim. Comecei este ano.

**Mas quando? Começaste logo no início.**

Sim.

**E diz-me uma coisa, gostavas de voltar a tocar música deste género.**

Gostava.

**Muito, pouco, mais ou menos...**

Muito!

**Muito? Porquê?**

Porque gosto destas peças da classe de conjunto. São giras e divertidas e eu gosto delas!

**Ok. Muito obrigada!**

## **Aluno Participante**

**Nome** Priscila Neto

**Idade** 10

**Grau** 1º

**Vou-te pedir ajuda, a tua opinião, para me ajudares em algumas coisas. Eu queria saber o que é que tu achaste desta experiência toda que foi trabalhar aquela peça do professor Firmino durante o 2º período, na classe de conjunto. O que é que tu achaste?**

Achei o trabalho interessante.

**Porque?...**

Porque acho uma boa ideia criarem músicas para as crianças e para elas se adaptarem também.

**Ok. Para se adaptarem a quê?**

À flauta.

**E o que é que achaste depois da apresentação pública da peça?**

Achei que tinha corrido bem e que aquilo tinha sido um bom plano.

**Então e diz-me uma coisa, o que é que tu achaste da peça em si, da música?**

Achei divertida mas ao mesmo tempo séria porque era uma metamorfose.

**E por isso era séria.**

É.

**E queres desenvolver mais essa ideia do que é que achaste da peça e porque é que achaste que era divertida e séria, da parte da metamorfose. Só explicar um bocadinho melhor.**

Divertida porque dava ideias divertidas, por exemplo, puxar o rabo do gato.

**Mas isso fui eu que disse, não era a peça que dizia.**

Pois, mas deu para imaginar isso.

**E o que é que achaste desta peça comparada com as outras peças que costumás tocar na aula de flauta ou as outras que fizemos no primeiro período, na classe de conjunto?**

Achei aquela peça diferente, o nome diferente, uma música mais contemporânea...

**E mais diferenças, não queres desenvolver um bocadinho?**

Não

**Ok. Então e diz-me uma coisa: gostavas de tocar novamente música deste género?**

Gostava. Música contemporânea.

**Sim? Gostavas muito, pouco, mais ou menos...**

Muito.

**Porquê?**

Porque...achei divertida esta experiência e quero voltar a fazer.

## Aluno Participante

**Nome** Sofia Sarabando

**Idade** 11 anos

**Grau** 1º

**Aquilo em que eu queria que tu me ajudasses era que me explicasses o que é que achaste do trabalho que fizemos com a peça do professor Firmino na classe de conjunto, durante o 2º período. O que é que tu achaste da experiência?**

Foi a primeira que estivemos a trabalhar e...

**A trabalhar o quê?**

Uma peça contemporânea, em conjunto. E Também foi a minha primeira. E depois...foi muito giro.

**Porquê?**

Porque... (pausa) foi uma experiência nova. E trabalhámos em conjunto e tivemos a gravação...

**A gravação de quê? Da apresentação pública? Gostaste? O que é que sentiste a apresentar aquela peça?**

Senti-me assim um bocadinho...como é que hei-de dizer...senti-me um bocadinho...como foi a primeira vez que trabalhámos...um bocadinho...ai como é que eu hei-de explicar...

**Explica-te à vontade, pelas palavras que quiseres.**

Foi...foi uma experiência nova.

**Era em público. Como é que te sentiste em público?**

Ah! Tivemos a fazer...ai, professora!

(Risos)

**Ó Sofia, só estou aqui eu!**

Hum...senti-me um bocadinho apertada porque era a primeira vez e também as coisas que estivemos a...era...parte sozinha.

**Ah! Portanto era a primeira vez de uma peça daquele género em público e que tinhas partes em que estavas sozinha e isso deixava-te um bocadinho tensa, foi?**

Sim.

**E no final? O que é que achaste?**

Acho que correu bem.

**Então e o que é que tu achaste desta peça em relação àquilo que costumavas tocar, em relação às peças que costumavas tocar: ou na classe de conjunto ou aqui na aula de flauta?**

Foi diferente, foi divertida...e...pronto.

**E porquê? Diferente e divertida porquê? Explica lá**

Porque tinha partes que até tinham explicações, por exemplo do quarto...

**Do quarto?... do trrrr?**

Sim. E aquela da mana.

**Ah, mas isso fui eu que disse, para vos ajudar nas aulas.**

Sim, mas também foi divertido. E...pronto.

**Consegues explicar um bocadinho melhor? Falar mais sobre as partes que gostaste? Isso que estavas a explicar.**

Hum..gostei...a peça foi toda muita gira mas a parte que eu mais gostei foi o coral.

**O Coral foi a que gostaste mais! Porquê?**

Porque estava assim a tocar e tinha um aspecto...pronto, assim calmo e era...era simples mas era muito giro.

**Ok e só para terminar. Gostavas de voltar a fazer música deste género?**

Sim.

**Porquê?**

Para experimentar outras coisas novas e também por ser uma peça contemporânea.

**Sim? E gostavas muito, gostavas pouco, assim assim de fazer novamente este tipo de música?**

Hum, assim mais ou menos.

## Aluno Participante

**Nome:** Laura

**Idade:** 12 anos

**Grau:** 2º

**Gostava de saber o que achaste, o que correu bem e o que correu mal na peça que trabalhaste com as minhas alunas, durante o 2º período todo e a audição. Só para me ajudares, se eu quiser fazer uma coisa igual para o ano. O que achaste da peça que trabalhaste? O que te fez sentir?**

A música parecia um pouco estranha, mas acabava por se habituar e até gostar da peça porque tinha o seu quê de engraçado.

**Então acabaste por gostar. Estranhaste no início mas depois gostaste.**

Sim.

**E foi bom trabalhares com as flautas, com o grupo?**

Sim. Eu já estava habituada a acompanhar só que...não assim.

**Pois, era mais um dois alunos...E o que é que achaste desta peça em relação ao que costumavas tocar?**

O que costumo tocar é um bocado mais difícil e...não é tão dissonante, é mais melódico, mais fácil de se perceber. Esta é mais difícil de perceber mas depois acabamos por conseguir.

**E gostavas de fazer mais música deste género? Ficaste com vontade?**

Sim.

**Sim muito, sim mais ou menos, sim mas não tenho a certeza...como é esse sim?**

Sim muito. Achei engraçado.

## Aluno Participante

**Nome:** Mariana

**Idade:** 9

**Grau:** Iniciação IV

**Instrumento:** fagote

**O que é que achaste de fazer esta peça (o Trem) com os teus colegas?**

Achei que foi bom. Assim...nós vemos a realidade de como é vários instrumentos, todos juntos. Temos mais noção da realidade.

**De quê? Da música?**

Sim

**E o que é que achaste do tipo de música? Interessante, normal, diferente...**

Sim. Estava a imitar o comboio e estava engraçada.

**E que é que achaste da peça? Gira, diferente...**

Diferente das outras, porque as outras não têm assim tanto significado. Esta aqui era para imitar uma coisa. Há outras assim mas também não são para vários instrumentos, costuma ser só um.

**E achaste mais ou menos difícil?**

Mais ou menos, porque estamos habituados a tocar só um instrumento. Ao tocar com vários ao esmo tempo é preciso ter noção do ritmo.

**Gostavas de voltar a tocar este tipo de música?**

Sim! É claro!

**Porquê?**

Porque esotu a tocar com outros instrumentos, o que não é muito normal. Estou habituada a tocar sozinha ou com piano.



## Aluno Participante

**Nome:** Ruben

**Idade:**9

**Grau:** Iniciação IV

**Instrumento:** percussão

**O que é que tu achaste desta experiência do segundo período, de teres vindo tocar com...**

Eu acho que foi muito bom Foi abrir caminhos novos para a música contemporânea, que eu não tocava muita música contemporânea.

**Gostaste da peça?**

Sim. Muito.

**O que é que achaste da peça? Como é que descrevias a peça? O que te fez sentir?**

Fez-me sentir que já sei alguma coisa, que já tenho capacidade para conseguir tocar isto e com outras pessoas.

**Achaste que já exigia de ti...**

Já já! Foram muitas semanas a matutar!

**E em relação às peças que tu tocas normalmente, nas aulas de percussão, noutros sítios...o que é que achaste comparativamente? Tão bonita ou difícil como as outras,...o que achaste?**

É diferente. São completamente diferentes uma da outra. O que eu toco na banda, não tem nada a ver. Música contemporânea foi a primeira vez que toquei.

**E o que gostaste mais na peça?**

Foi o estar a bater sem ser nas lâminas.

## **ANEXO VI – GUIÃO DE ENTREVISTA DOS ALUNOS NÃO – PARTICIPANTES**

### Alunos Não Participantes

Nome

Idade

Grau

1. O que achaste da experiência do workshop? Porquê?
2. O que acharam das peças que ouviram na audição. Porquê?
3. Gostavam de tocar peças parecidas? Porquê?

## **ANEXO VII – ENTREVISTAS DOS ALUNOS NÃO-PARTICIPANTES**

## Alunos Não Participantes

**Nome** Xavier Simões

**Idade** 6 anos

**Grau** Iniciação I

**Vou precisar da tua ajuda e da tua opinião, se tu te lembrares (isso agora é que vai ser difícil..). Lembras-te daquele dia em que vieram cá os meninos de Coimbra e nós estivemos ali todos na sala de coro, a ouvir música e a experimentar aquelas coisas com a flauta?**

(acenando que não)

**Não te lembras de ter vindo, que até te tinhas esquecido da flauta e depois a mãe veio cá trazer e estavam muitos meninos. Eu estava a fazer uma apresentação...**

(acenando que não)

**Comeste muito queijo?**

(acenando que não)

**Já foi há muito tempo. Foi antes da Páscoa. Estivemos naquela sala com aqueles degraus grandes e tivemos a fazer aqueles apitos com a flauta...Ora puxa lá pela cabeça.**

Ah! Já sei!

**Já te lembras? Lembras-te do que estivemos a fazer e da música que estivemos a ouvir?**

(acenando que sim)

**Que é que tu achaste daquilo?**

Muito bom.

**Muito bom. Porquê?**

Porquê? Gosto muito daquele: “AHHH”. Ando no karaté e gosto muito dessas coisas.

**Ah, isso foi aquela peça que tu ouviste que tinha o gongo e tinha aquele grito do senhor e gostaste de ouvir. Então e das coisas que experimentaste na flauta, também gostaste?**

(acenando que sim)

**Sim? Porquê?**

Gosto muito!

**Olha e vou dizer-te uma coisa: vou pensar se saio mesmo ou se não saio.**

Está bem, a gente já fala sobre isso.

**Posso fazer mais uma pergunta? (Eu acho que tu vais ficar que tu és muito bom nisto e ainda por cima gostas de fazer aquelas coisas, não é?). Então e diz-me uma coisa: tu ficaste para o concerto, depois? Lembras-te que uns meninos depois foram tocar noutra sala?**

Não. Fui-me embora.

**Foste-te embora. Pois, bem me parecia que não estavas lá, malandro. Não ficaste a ouvir os colegas...Então e diz-me só uma coisa, daquilo que estiveste a ouvir, daquelas coisas da parte da manhã, que estivemos a experimentar, ficaste com vontade de tocar músicas assim com aquelas coisas, daquele género que ouviste?**

Mais ou menos...

**Porquê?**

(suspiro)

**Explica só mais ou menos, por exemplo, “fiquei com vontade porque isto, mas não me apetecia muito por causa daquilo”. Consegues explicar-te assim? Experimenta lá.**

Eu gostei de ir, gostei de experimentar as coisas. E algumas que eu não sabia.

Mas...

Mas depois, eu não queria ir.

**Não querias ir? Onde? À audição?**

Àquilo.

Ah, não querias experimentar!

**Ah, então e se fosse assim na aula? Para fazeres na aula e tocares numa audição esse tipo de coisas, gostavas?**

Er...mais ou menos.

**E qual é a parte do menos? Qual é a parte que não gostas muito? O que é que não gostaste tanto?**

Er...de nada.

**De nada? Ok. Obrigada, Xavier.**

## Alunos Não Participantes

**Nome** João Mendes

**Idade** 9anos

**Grau** Iniciação III

**A primeira coisa em que te queria pedir ajuda, vais ter que puxar pela memória e ver se te lembras daquele Sábado de manhã em que estiveram os colegas de Coimbra e estivemos a fazer aquele workshop de música contemporânea. O que é que tu achaste das coisas que estivemos a fazer? Consegues lembrar-te?**

(Silêncio)

**Primeiro estivemos a ouvir música, depois eu estive a explicar a música para flauta e a seguir estivemos a experimentar aqueles efeitos. Tu o ano passado já tinhas experimentado um bocadinho mas este ano ainda não tinhas feito nada. O que é que achaste disso que estivemos a fazer?**

Aprendi que com a flauta se pode fazer mais coisas do que sabia.

**É, aprendeste mais coisas? E gostaste?**

Sim.

**Que é que achaste daquilo tudo?**

Foi bom, pronto, para eu aprender.

**OK, e agora vou pedir para puxares ainda um bocadinho mais pela cabeça. Lembras-te que fizemos uma audição?**

Sim.

**Ficaste até ao fim.**

Fiquei. Não!

**Não?!Não ouviste as peças da Carlota e da íris e da Patrícia?**

Ouvi.

**Ouviste essa? E ouviste a outra a seguir?**

Sim.

**Lembras-te daquelas peças que as minhas alunas tocaram todas. Primeiro foi a Carlota e a íris e depois foi a Maria Isabel, a Matilde e o João com o fagote.**

Sim.

**Tu consegues lembrar-te quando começaste a ouvi-los que impressão é que aquela música te deu? Aquilo que eles tocaram? Não precisas de te lembrar da música, só ...na altura o que é que tu sentiste?**

(Silêncio Grande)

**Não te consegues lembrar? Não te lembras mesmo nada. OK, então vamos fazer assim**

**Agora que já te lembraste um bocadinho das peças consegues dizer na altura o que é que achaste?**

Que era igual àquilo que estivemos a fazer antes da audição.

**Sim? E Mais? Que tinha a ver com aquilo que tínhamos estado a experimentar. O que é que achaste da música?**

Que era diferentes das outras.

**Mas gostaste ou não gostaste?**

Gostei.

**Era bonita, era esquisita...**

Era esquisita.

**Então e diz-me mais uma coisa: quando tu estavas lá a ouvi-las depois ficaste com vontade de tocar músicas parecidas com aquela?**

Sim.

**Muito ou pouco ou nem por isso?**

Sim (mais afirmativo).

**Porquê?**

Porque é uma maneira diferente de tocar que eu ainda não tinha tocado.

**Ok, obrigada, João.**



## Alunos Não Participantes

**Nome** Filipa Peixe

**Idade** 10

**Grau** 1º

**Filipa, o que eu te queria pedir ajuda era em relação àquele workshop que fizemos num Sábado em Aveiro, lembras-te? De música contemporânea com flauta...**

Sim.

**Fomos lá no Sábado de manhã, estiveram a ouvir música, a experimentar umas coisas na flauta...Eu precisava de saber a tua opinião, para perceber como é que aquilo correu e se quisesse fazer outra vez para mudar coisas. O que é que tu achaste do workshop?**

Eu até gostei.

**É? Então o que é que quer dizer o até? Eu até gostei...então o que é que não gostaste?**

(Risos) Não. Eu gostei de tudo.

**O que é que tu achaste? Aquilo foi esquisito, foi giro...**

Foi engraçado. Sim.

**Ok. E depois ficaste para a audição**

Sim.

**Lembras-te dos meus grupos de flauta que tocaram no fim? Cada um tocou uma peça. Um até era com xilofone e fagote, outra era com piano e a outra eram só as flautas, das 4 pequeninas. Consegues lembrar-te daquelas músicas qual foi a impressão com que ficaste na altura em que as ouviste?**

Hum...que eram novas, com...tipo figuras novas.

**Como é que te pareceu a música, o que é que tu achaste? Foi uma coisa que imediatamente pensaste isto é tão...**

Divertido (risos)

**E diz-me uma coisa, ficaste com vontade de tocar música daquele género, parecida?**

Sim.

**Sim muito, sim pouco?...**

Muito.

**Não precisas de responder sim que isto não é para nota!**

(Risos)

**Queres dizer mais alguma coisa sobre isso, sobre as coisas que ouviste e gostavas de experimentar?**

Não. (Risos)

**Ok. Então está tudo, Filipa.**

## Alunos Não Participantes

**Nome** Beatriz

**Idade** 10 anos

**Grau** 1º

**A primeira coisa que eu gostava de saber é o que é que achaste da experiência do workshop que fizemos?**

O workshop eu acho que estava mesmo muito interessante.

**É? Então e porquê?**

Porque...pronto, foi desenvolvido ao longo dos séculos e eu acho que estava mesmo muito interessante por causa disso. E também...pronto, pela matéria em si. Acho...

**Gostaste das coisas que experimentaste?**

Sim. Muito.

**Já tinhas experimentado alguma coisa do género?**

Não.

**Não? Então e o que é que achaste depois da audição? Lembras-te do que tocaram os meus alunos, das peças que tocaram, que se calhar ainda não conhecias? O que é que achaste dessas peças?**

Pronto. São diferentes. É um tipo de repertório completamente diferente. Não estou muito habituada. Acho que até conseguem ser interessantes. São diferentes.

**Gostaste?**

Gostei.

**Gostavas de experimentar tocar música parecida com aquela?**

Talvez.

**Não estás muito certa...**

Talvez...sim.

**Ok. Pronto. Obrigada**

Alunos Não Participantes

**Nome** Inês Fernandes

**Idade** 10 anos

**Grau** 1º

**Eu queria-te pedir-te ajuda para saber como correu...lembras-te daquele Sábado de manhã em que vieram os alunos de Coimbra ao Conservatório de Aveiro e estivemos a ouvir música moderna e a experimentar umas coisas na flauta?**

Sim

**Lembras-te desse Sábado de manhã?**

Sim

**Pronto, eu queria que tu me desses a tua opinião para eu saber o que é que posso mudar ou não, o que é que acharam daquilo...o que é que tu achaste do workshop?**

Foi giro.

**É? E lembras-te das coisas que experimentaste e da música que ouviste?**

Lembro.

**O que é que tu achaste daquilo tudo?**

Era muito diferente. Era um bocadinho...diferente.

**Exacto. E gostaste ou não gostaste?**

Gostei.

**Ou nem por isso?**

Gostei.

**E depois ficaste para a audição? Ficaste a ouvir a audição?**

Só um niquinho.

**Só um niquinho? Não ouviste até ao final?**

Não.

**Ok. Então, e diz-me uma coisa, daquele tipo de música que te lembras de ter ouvido no workshop, lembras-te que eu até passei gravações?**

Sim.

**Que tipo de sensação é que essas músicas te trouxeram?**

Não sei muito bem. Algumas eram esquisitas.

**E gostavas de experimentar tocar aquele tipo de música?**

Sim.

**Sim? Ficaste com vontade?**

Sim. Mas..tenho que treinar.

**Claro, isso já se sabe. Mas isso, tem que se treinar para tudo!Mas assim, o tipo de sonoridade que aquilo tinha...ficaste com vontade de..."ah, eu também gostava de tocar estas coisas assim", ou não?**

Gostava.

**Ok, Inês, obrigada, está feito.**

## Alunos Não Participantes

**Nome** João Jesus

**Idade** 10

**Grau** 1º

**Quer**ia saber a tua opinião sobre algumas coisas para se for preciso eu repetir, para saber o que é que posso mudar, o que é que vocês gostaram ou não gostaram. Essas coisas... Só preciso da tua opinião. Tu estiveste no workshop, não foi? Naquele onde ouvimos música contemporânea, experimentaste uns efeitos na flauta... O que é que tu achaste daquilo?

Achei uma experiência nova e um bocadinho estranha, esquisita. Mas gostei.

**Gostaste?**

Gostei.

**OK. E porquê?**

Porque os efeitos que a flauta conseguia fazer eram efeitos....(Pausa longa)

**Mesmo que explique por outras palavras. Eram efeitos quê?**

Er... (Pausa Longa)

**Diferentes, bonitos...**

Bonitos e diferentes. Er...que é que eu posso dizer mais?

**OK. Então e depois ouviste a audição. Lembras-te daquelas peças que os meus alunos tocaram no final, os grupo de flauta?**

Lembro.

**Lembras-te do que é que sentiste quando ouviste essas peças? Que é que achaste das peças? Uma até era com xilofone e fagote, a outra era com as 4 flautas e piano, a outra eram só as 4 pequenitas...Mesmo que não te lembres das peças, porque isso é natural que não te lembres, mas consegues lembrar-te da impressão que aquilo causou.**

Lembrava-me...alguns sons naturais.

**Explica lá isso dos sons naturais.**

Da selva, da Natureza!Da selva...er...o vento a bater nas árvores e...er...

**E gostaste das peças ou não?**

Gostei das peças. Achei-as, normalmente, na mesma esquisitas...mas gostei.

**Gostaste. Ok. Então e diz-me, gostavas de experimentar aquele tipo de música, fazer aquele tipo de músicas?**

Gostava

**Muito, não, nem por isso.**

Sim.

**Porquê?**

Porque....

(pausa longa)

**Não tens que dizer muitas razões, basta dizeres “eu gostava muito de experimentar tocar músicas parecidas com as delas porque...”**

Porque...er...

(Pausa longa)

**Não me consegues arranjar um adjectivo nem uma explicação? É porque sim, só porque sim! Olha, porque sim, porque também tenho direito!**

Porque...

(Pausa)

**É só dizeres uma coisa e acabou...O que é que achas, porque é que gostavas...**

Porque gosto dos sons.

**Porque gostas dos sons. Ok. Está certo. Está mais que explicado!**

## Alunos Não Participantes

**Nome** Mariana Louros

**Idade** 12

**Grau** 2º

**A minha primeira pergunta é: lembras-te do workshop que fizemos no Sábado? Aquela primeira parte durante a manhã em que eu estive com vocês na sala de coro. O que é que tu achaste? Dá-me lá a tua opinião.**

Foi divertido e engraçado e ao mesmo tempo podemos adquirir mais conhecimentos que tínhamos.

**E gostaste?**

Gostei.

**Das coisas que experimentaste?**

Das coisas que experimentei?

**Já não te lembras?**

Por acaso até me lembro. Foi giro, experimentar coisas novas. Gostei.

**E depois o que é que achaste da audição. Lembras-te a seguir da audição em que tocaram uns grupos de flautas que usaram as mesmas coisas que vocês tinham experimentado no workshop.**

Sim.

**O que é que achaste das peças?**

O que é que eu achei das peças...Hum...Pois...

**Pensa um bocadinho. Estás à vontade. Houve aquele grupo com o fagote e a percussão, aquelas quatro com a pianista e depois as pequenitas.**

Ficou giro. O som daquilo tudo...

**E gostaste, não gostaste...**

Gostei.

**E gostavas de experimentar músicas parecidas?**

Gostava!

**Muito, pouco?...**

Muito!



## Alunos Não Participantes

**Nome** Simão Pandeirada

**Idade** 11

**Grau** 2º

**O que eu te vou pedir é muito simples: eu queria a tua opinião verdadeira sobre aquele Sábado em que estivemos a trabalhar música contemporânea, lembra-te?**

Hum, hum.

**Pronto, eu vou só fazer-te 2 ou 3 perguntas para tu me ajudares, para eu perceber como é que as coisas correram e o que é que vocês acharam. Se eu quiser repetir isto com colegas teus, para melhorar algumas coisas ou não...Então, tu estiveste no workshop de Sábado, estiveste a ouvir música e a experimentar efeitos...O que é que tu achaste do workshop?**

Er...foi bom...não sabia que se podia fazer aquele tipo de coisas com a flauta.

**Isso é giro..**

Hã hã.

**E mais? E gostaste de descobrir isso...**

Sim, gostei.

**Podes-me dizer mais coisas, daquilo que gostaste, o que é que sentiste...**

Glissandos, passar de uma nota assim...arrastar o dedo, foi divertido.Hum...trilos com diferença de duas notas, não sabia que existiam...

**Boa. Ora então e diz-me uma coisa: tu depois ficaste para a audição, não foi? Lembra-te dos meus grupos de flauta, das músicas que tocaram do professor Carlos Firmino? Aquelas 3 músicas finais?**

Sim.

**Consegues lembrar-te mais ou menos da sensação que aquelas músicas te causaram, que impressão é que isso te causou? Que é que achaste quando ouviste aquelas músicas?**

Que era um bocado agreste.

**Um bocado agreste?! (risos) Explica lá isso melhor.**

Eu não estava habituado a ouvir aquele tipo de música e...er...parecia que não soava bem.

**E gostaste ou não gostaste?**

Gostar, gostei.

**Mas...há aí um mas...ou não?**

Não!

**Gostavas de experimentar aquele tipo de música? Gostavas de um dia poder experimentar e fazer músicas daquele género?**

Sim.

**Muito ou pouco?**

Muito.

**É? Ok. Obrigada.**

## Alunos Não Participantes

**Nome** André

**Idade** 13 anos

**Grau** 3º

### **O que achaste da experiência do workshop? Porquê?**

Acho que foi interessante porque eu nunca tinha visto nada assim, quer dizer, também nunca tinha experimentado. Aquilo depois de ouvir até dá uma música engraçada. E aprendi, fogo, é um daqueles dias em que fico a pensar que a flauta dá para muito mais coisas que os outros instrumentos todos!

**(Por acaso, é não é? Já temos montes de flautas e ainda fazemos montes de coisas com aqueles todas as flautas que temos).**

**Depois tu estiveste na audição. Lembras-te dos meus grupos de flauta, que tocaram? Aquelas peças do professor Carlos Firmino? És capaz de te lembrar qual foi a impressão com que ficaste depois de ter ouvido essas peças?**

Foi fixe. Foi fixe.

**Que é que achaste das peças?**

Estavam engraçadas. E...e que é que eu ia dizer mais...Estava fixe. Eu gostei.

**Gostaste de as ouvir. Que sensação é que te trouxe?**

Que é que eu hei-de dizer (pausa) eu gostei de as ouvir. Não me lembro agora (pausa). Foi divertido.

**É? Gostaste. OK. Gostavas de experimentar ...**

Eu gostava!

**...tocar música daquela?**

Era fixe.

**Gostavas muito, gostavas pouco?**

Gostava muito.

**OK, André. É só isso. Está feito. Muito obrigada.**

Alunos Não Participantes

**Nome** Daniela Cardoso

**Idade** 16

**Grau** 4º

**Ok, Daniela, já sabes o que te venho perguntar. Já estiveram lá fora a fazer batota. Não vale...Eu queria só a vossa opinião sincera para saber o que é que vocês acharam daquele Sábado de dia 9 em que estivemos a ouvir e a experimentar alguns efeitos de música contemporânea na flauta. Queria saber só a vossa opinião para perceber como é que correu, que é que vocês acharam daquilo, para se quiser repetir, poder melhorar. Eu queria saber, em primeiro lugar, o que é que tu achaste do workshop. Estiveste lá, experimentaste aquilo...**

Gostei muito. Foi bastante interessante. Nunca tinha experimentado aqueles efeitos na flauta e gostei de experimentar

**Gostaste da experiência... (posso te pedir para falares um bocadinho mais para o gravador?) E tu depois estiveste na audição.**

Estive.

**Ouviste aqueles...os meus grupos de flauta que tocaram no fim mesmo, aquelas músicas modernas do professor Carlos Firmino? Aqueles conjuntos de flautas no final...uma era com xilofone e fagote, o outro era com piano... (Daniela acenando que não). Foste-te embora?!**

(acenando que sim)

**Ó Daniela...**

Tinha outra actividade...

**Está mal, está mal... Ok, então podes-me dizer se gostavas de...tu ouviste quando eu estive a passar audições no workshop.**

Hum, hum

**Ouviste música contemporânea para flauta. Gostavas de tocar, de experimentar tocar aquele tipo de música?**

Sim. Gostava muito

**Porquê?**

Porque é diferente do que tocamos agora e que estamos a tocar frequentemente. É muito diferente.

**Ok. Pronto, Daniela**

## Alunos Não Participantes

**Nome** Daniel Figueiredo

**Idade** 18 anos

**Grau** 7º

**Então, aquilo que eu queria era que me ajudasses a ter uma perspectiva daquele Sábado dia 9, em que trabalhámos música contemporânea. Pronto, para eu perceber o que é que vocês acharam daquilo, para melhorar coisas, ou não, se para o ano quiser repetir. Queria saber, queria que me desses a tua opinião sobre o workshop.**

Achei interessante porque (pausa) foi também uma maneira de conhecer outras, digamos, funcionalidades da flauta e...também é útil para o caso de alguma vez vir a tocar músicas do estilo. E também, pessoalmente também achei interessante o facto de eu gostar de compor e achar que poderia vir a usar algumas coisas técnicas.

**Ah, isso é muito bom, isso eu não sabia. Ainda bem! Acho que sim, acho que podes usar e deves. E o que é que achaste das peças que os meus grupo de flauta tocaram na audição. Tu lembras-te?**

Er...

**Os conjuntos que fecharam a audição. Um era com xilofone e fagote, outro era com piano**

Sim, sim! Do professor Firmino

**Sim. Eram as peças do professor Firmino.**

Achei interessante. É até diferente do que estou habituado. Não sei também...não sei bem porque aquilo foi assim muito de repente...uma coisa nova... mas é interessante, é interessante.

**Assim, qual foi o primeiro impacto quando ouviste as peças?**

A primeira coisa que eu pensei, assim quando saí de lá foi “caramba, isto é demais, isto foi exagerado”. Mas depois com o tempo pensei “epá, o comboio até estava giro”. Porque das três foi a que gostei mais.

**E diz-me uma coisa: gostavas de experimentar tocar peças daquele género?**

Sim, acho que sim, acho que era interessante.

**Ok. E porquê, já agora.**

Também para dar uma maior, digamos, variedade, diversidade. Também para outras experiências que me ajudam a conhecer o instrumento.

**OK. Obrigada, Daniel.**

## Alunos Não Participantes

**Nome** Sara Rodrigues

**Idade** 23 anos

**Grau** 7º

**Já sabes que eu preciso da tua ajuda por causa dom dia 9. Já me disseste que não estiveste que não estiveste presente no workshop e portanto não tens a menor ideia do que fizemos naquela manhã.**

Sei porque o Daniel me falou: estiveram a dar glissandos...ele falou-me um bocado.

**É, falou? E o que né que ele te explicou? O que é que ele te disse?**

Das técnicas que estiveram a experimentar. O que ele falou mais foi os glissandos, que ele ficou maravilhado. Mas não estiveram a fazer só isso, pelo que eu percebi.

**Ok. E tu sabias de que é que ele te estava a falar, quando te estava a explicar.**

Sim porque eu já toquei uma peça de Linde,

**Ah...**

... o Music for a Bird.

**Ah, tu já tocaste o Music for a Bird? Quando é que tu tocaste?**

Já há uns anos, foi com a professora Carla.

**Ah, então já tinhas tido contacto com a música...**

...com a música moderna, sim.

**Ok. E tu depois estiveste na audição.**

Sim.

**Ouviste os meus grupos de flauta que tocaram no final aquelas peças? Que impressão é que as peças te causaram?**

Para mim, eu não sou assim muito fã mas assim em termos auditivos fica bonito e... Só que é uma coisa diferente e nós...(risos)... choca um bocadinho ao início mas depois com o passar do tempo, um pouco a ouvir.

**Então explica-me lá melhor o que é que querias dizer: “não sou muito fã”?**

Não sou muito fã...

**De quê? Deste tipo de música?**



Sim. Eu acho que também às pessoas não causa aquele impacto de concentração, ter um início, um meio e um fim; como é moderno, tem aquelas técnicas todas no meio e depois parece que não tem: nem início, nem meio, nem fim.

**É assim uma coisa que parece que aparece e desaparece...**

Mas tem o seu interesse, como é lógico.

**E gostavas de fazer peças do género?**

(pausa)

...Mais ou menos. (risos)

**Explica lá esse mais ou menos.**

Não sei...eu como tenho um bocado de dificuldade também na articulação, mesmo em termos de articulação, algumas coisas tenho dificuldade a fazer e isso causa-me assim um bocado de retracção...

**Mas não seja pelas dificuldades! Nos glissandos não precisas de articular!**

(risos) Pois é! Não...mas...não é uma coisa que eu não digo que não, de tocar. Até porque é uma coisa que eu já toquei e gostei da experiência. Mas vamos tocar isso numa audição e ficou tudo: “oh, o que é isto?” Não estavam à espera.

**Mas e tu? Como é que te sentes em relação a tocar?**

Eu gosto de ouvir e tocar também porque é diferente daquilo a que estamos habituados. A minha peça é moderna mas não tem...

**Este tipo de linguagem, não é? Ok, obrigada.**

## **ANEXO VIII – ESTUDO DE CASO: ENTREVISTA**

Nome: Inês Simões Pinto

Idade: 12 anos

Grau: 2º

**Aquilo que te vou pedir aqui...Isto não vai ser bem uma entrevista, isto vai ser uma conversa, em que eu preciso da tua ajuda porque as informações que tu tens são muito importantes para mim e só tu é que as conheces, porque tem a ver com as coisas que tu sentiste e que tu viveste. Portanto, eu queria que tu imaginasses que isto não é uma entrevista, que é como se tu estivesse a fazer uma composição, ou a fazer um diário, mas como se estivesse a fazê-lo em voz alta em vez de estares a escrever. Tens que te lembrar de algumas coisas porque isto que eu queria que te lembrasses era daqueles momentos que tivemos ali no final do 2º período, em que tu vieste colaborar na peça Sons e Gestos com as meninas pequeninas. Lembras-te?**

Ah! Sim, sim.

**Eu queria que tu me descrevesse a tua experiência desde que eu disse que precisava da tua ajuda para ires substituir a Íris e eu não sei se tu sabias o que ias fazer, ou não, ou que tipo de peça é que era.**

Er...no início, pensava que aquilo...não sei, não conhecia a música contemporânea bem bem. Depois, quando a professora disse que ia tocar na vez da Íris fiquei surpreendida porque...eu toco nas aulas só que não toco assim...em grupo!E então depois fui tocando, gostei e acho que correu bem!

**Então...e podemos aprofundar isso um bocadinho? Já viste que se isso fosse uma composição de Português só dava para aí 4 linhas! Tens que fazer composições um bocadinho maiores, não tens? Mas eu ajudo-te. Primeiro, o que é que tu pensavas que ias tocar? Que tipo de música é que achavas que ias tocar: era aquilo?**

Ia tocar músicas assim...

**Sabias o que é que ias tocar quando eu te pedi? Que tipo de música?**

Não.

**Não tinhas ideia. O que é que imaginavas?**

Imaginava que era músicas por exemplo de Iniciação, assim normais, clássicas, por exemplo (cantando): Si Lá...por exemplo assim, dessas músicas.

**Então. Eu lembro-me que a primeira aula a que tu vieste, estiveste ao meu lado a ouvi-las e a seguir pela partitura. Quando começámos a fazer isso, o que é que tu achaste? Ou seja, quando começou aquela primeira aula, aquele primeiro contacto que tu tiveste com a peça, o que é que tu...eu lembro-me, eu lembro-me de algumas coisas que eu até tomei nota...mas eu gostava que tu fosses buscar um bocadinho aí ao baú as sensações que tiveste, o que é que achaste, a impressão que aquilo tudo te ...**  
Er...quando ouvi fiquei muito (como dizer...) surpreendida porque nunca tinha ouvido tocar música contemporânea (mais ou menos). Er...depois, quando vi as folhas: “o que é isto?!” com os “trrr” e os glissandos e...isso tudo. E eu pensava que aquilo era complicado porque não sabia nada mas depois aquilo é giro e fácil.

**Quando vias parecia-te complicado, ou quando ouvias? Ou as duas coisas?**

Quando ouvia e via. Estava a seguir e: “ai, que mas o que é que elas estão a fazer?” e depois não percebia bem as...não estava a...raciocinar bem porque elas estavam a tocar mas eu não conseguia acompanhar porque eu não sabia. Pronto, eu acho que foi isso, que a primeira aula foi...de suspense!

(risos)

**Então e já agora diz-me mais uma coisa: o que é que tu achaste da música? Elas tocaram, acho que uma ou duas vezes do princípio ao fim. Que é que tu achaste da música? O que é que te transmitiu aquela música? Qual foi a tua primeira impressão?**

Foi parecia que estavam numa luta, assim à guerra, assim do género, assim do género dos desenhos animados. Quando estavam a tocar lembrei-me logo de desenhos animados que estavam na tv2, que eu já os vi há muito tempo. Houve partes que eu estava: “como é que isto vai seguir...” mas...eu acho que foi giro.

**E gostaste da peça, nem por isso...**

Er...gostei da peça.

**Sim? Logo da primeira vez?**

Er...quer dizer, da primeira vez...eu” oh, já viste esta música? Olha para isto, é tão...feia!”  
Mas depois quando comecei a tocar comecei a gostar.

**Achaste feia a primeira vez? Foi isso que...**

Achei assim um bocadinho esquisito, p’ró esquisito.

**E depois foste tocar com elas, no final da aula...E como é que foi esse momento de tocares a primeira vez?**

Foi... “Ai, Jesus Cristo, o que é que vai acontecer aqui?” Porque...sei lá...ouvir não é a mesma coisa que tocar porque ouvir... “ah, olha, aquele está a tocar assim...isto é fácil...”. Nós vamos a tocar e aquilo às vezes parece complicado...(e é complicado).

**E era complicado de tocar?**

Nnnnão, aquilo não mas depois quando ouvia a peça do 1º grau, 2º grau..

**Dos outros grupos?**

Pois, eu gostei da do comboio. Foi giro, gostei muito. E também gostei dos mais acima...da Priscila...eu não percebi aquela coisa do “tererere, tererere, tererere”. Eu: “Ai credo, aquilo é tão complicado!” E...eu achei giro. Até é gira a música contemporânea, só é preciso é sabê-la tocar bem.

(E as outras também, não é? É preciso é saber tocá-las)

Sim, mas...

**Mas?**

A música contemporânea tem que ser mesmo assim senão não é muito...tem que ser...é muito teatral...mais que outras músicas.

**Então e diz-me lá, na segunda aula já tocaste quase a aula toda. Como é que te sentiste?**

Já me senti mais aliviada. Já não era aquela coisa esquisita. Estava mais...mais...como é que se diz entrenhada (não é entrenhada que se diz).

**Sim, sim, podes dizer. Estavas mais envolvida.**

Sim. Mais...envolvida na música. Já estava assim...a sentir aquela coisa.

**Qual é essa coisa que estavas a sentir? Também deve acontecer das outras vezes.**

É aquela coisa de...lá sei eu! Aquela coisa!

(risos)

Aquela coisa de ...epá, não sei explicar!

(risos)

**Não, mas eu percebo o que queres dizer, estava a ver se dizias por palavras tuas. E estavas a gostar de tocar a peça?**

Estava.´

**Porquê?**

Porque achei gira a peça, gostei da parte em que elas falavam, porque acho que aquilo também era um bocadito teatral e eu gosto de teatro.

(risos)

**E o que é que achaste depois da apresentação pública, quando estrearam a obra?**

O que é que eu achei quando tocámos?

**Sim. Em público, na audição.**

Er...eu achei que foi bom...pronto, eu achei que foi muito bom. Podia ter corrido melhor, podia ter tocado melhor, podia estar mais descontraída. Pronto, é tudo.

**E já agora o que é que tu achaste do workshop?**

Foi giro, porque...aqueles é que sabiam tocar!

**Ah, aqueles das gravações?**

Pois. Sabiam tocar muito bem. Foi giro porque aprendemos mais sobre a música contemporânea. Eu não sabia nada sobre música contemporânea. Eu só ouvi música contemporânea para aí na iniciação, uma vez ou duas. No 1º grau quase nada, era só músicas de Vivaldi. E pronto, fiquei a saber mais sobre a m.c.

**E, já agora, o que é que tu achaste...tu já me disseste muita coisa mas se tiveres mais alguma coisa a acrescentar em relação. Estas obras contemporâneas em relação às peças que costumavas tocar...**

Ah, não tem nada a ver. Porque as peças que eu toco são...não sei, são assim...pronto, vai-se tocando. Eu acho que as contemporâneas ficamos mais... (pausa) mais envolvidas na música! Mais... parece que...fazemos teatro e tocamos aquilo com uma genica! Já as outras músicas...também é teatral! Mas não é com tanta genica como a música contemporânea.

**Só para terminar: gostavas de voltar a tocar este tipo de música?**

Gostava.

**Porquê e quanto é que gostavas?**

Eu gostava muito de tocar mais músicas assim contemporâneas porque ... acho que nós evoluímos mais um bocadinho e aprendemos mais um bocadinho. Porque estamos habituados a tocar músicas de...como sonatas e peças...er...e as m.c. é... eu gostava de voltar a tocar porque é uma evolução ...(?)

## **ANEXO IX – GUIÃO DE ENTREVISTA AO COMPOSITOR**

- 1. Quais as expectativas iniciais?**
- 2. Qual a sua apreciação de todo o projecto face às expectativas iniciais?**
- 3. O que mais valoriza neste trabalho**
- 4. Qual/quais a(s) maior(es) dificuldades ao longo do projecto?**
- 5. Gostava de repetir a experiência?**



## **ANEXO X – ENTREVISTA AO COMPOSITOR CARLOS FIRMINO**

**Firmino, ia-lhe pedir para fazer um balanço deste projecto. Queria perguntar primeiro quais eram as suas expectativas iniciais depois de eu lhe ter feito a proposta e de lhe explicar como iria funcionar o projecto.**

As minhas expectativas foram assim...muito expectativas mesmo. Muito dispersas, muito confusas mas ao mesmo tempo começaram a tornar-se objectivas. Foi interessante a proposta para flauta de bisel. Eu próprio não conhecia os recursos mas à medida que o trabalho se foi desenvolvendo, fomos falando, fomos vendo as capacidades e possibilidades. Foi entusiasmante e até motivador. Conversámos e eu comecei a entender o instrumento e a linguagem dele. Foi óptimo. As expectativas tornaram-se interessantes e motivadoras, até.

**Então qual é a apreciação que faz do projecto, face ao que foi feito, agora que já tocaram as obras...com é que faz a apreciação?**

O projecto é interessante e tem várias vertentes que é como comunicar, como explicar uma linguagem contemporânea hoje aos alunos, numa idade jovem. Para isso, não é preciso que haja muitos compositores ou uma linguagem muito técnica de professores. A ideia que partiu da proposta que me fizeste (e foi interessante) foi ir ao encontro de uma linguagem. A música contemporânea é uma linguagem que funciona e que funcionou na compreensão deles e quando a música chega à compreensão dos alunos, eles ficam automaticamente motivados, e compreendem-na como se fosse uma linguagem comum e resolvem-na. Por aquilo que eu vi, criámos em música algo que eles entenderam e que pode...que vai fazendo parte de uma maturidade musical que eles vão tendo e como tal as coisas resultaram bem.

**Consegue dizer-me o que mais valoriza neste trabalho que foi feito. O que é que lhe trouxe mais recompensa?**

A maior recompensa foi quando cheguei ao dia em que vi as obras na estante a serem executadas, realizadas, obras estas que eu não previa que fossem possíveis. Mas o que me deu realmente mais...uma certa alegria foi ver a capacidade dos alunos interpretarem um pensamento que vai de adulto para aluno mas que é entendido e que é fluido e é conseguido por eles. Quando a obra estava na estante e se começou a ouvir, realmente aí foi um prazer geral, enfim, a realização, quase. E depois, através das audições, confirmei que creio que tinha conseguido uma linguagem quer era acessível de comunicar e que era

acessível de comunicar e ia ao encontro do que estava em jogo, que era fazer com que uma linguagem moderna fosse compreendida.

...Foi fantástico. Sou capaz até de aceitar uma outra proposta, um dia.

**Essa era a minha última pergunta (risos)**

**Agora, só para completar a pergunta anterior: em que é que sentiu mais dificuldade?**

**O que é que lhe custou mais neste projecto?**

Eu acho que senti até ao fim, apesar de ir conseguindo, acho que senti sempre dificuldades.

**Consegue concretizar?**

A linguagem estava mas a modelagem sonora, que é o mais importante, que é o que vai motivar os alunos e futuramente ouvintes, e que era dominada por um instrumento que eu desconhecia totalmente. Essa foi a grande dificuldade. Ou seja, eu passar de um instrumento que conheço, que é o saxofone, passar de um piano que eu conheço (que estudei também) onde posso fazer e realizar algumas coisas e concretizar para um instrumento que à partida nem sabia que tinha tantas capacidades e técnicas. Quer dizer, já me tinha apercebido que sim, mas como conseguir essas capacidades? Claro, não vou agora explicar aqui tudo. Os segredos foram teus e meus. Mas realmente foi essa parte: modelar o som através da flauta. É claro que é sempre possível mas...ainda investiguei. Perdi um tempinho mas valeu a pena.

**Por último (o Firmino já respondeu de certo modo): gostava de repetir uma experiência semelhante e de voltar a compor para estas idades?**

Era capaz de compor para estas idades e nestes formatos e também era capaz de desafiar também...outras idades, criar até uma dualidade: a música que é uma linguagem moderna para jovens e outra para adultos e executada por estes. Devia ser muito importante e interessante de certeza. Numa próxima.

## **ANEXO XI – REGISTO VÍDEO DAS OBRAS (DVD)**

Outros anexos só estão disponíveis para consulta através do CD-ROM.  
Queira por favor dirigir-se ao balcão de atendimento da Biblioteca.

Serviços de Biblioteca, Informação Documental e Museologia  
Universidade de Aveiro